Niveau(x) d'enseignement: ? Numéro EDUQ : 8570895
Centre d'intérêt: 540

Grondin, Donald.

Vers des politiques départementales en évaluation des apprentissages / équipe de travail, Donald Grondin, Roch Nappert, Jean-Paul Raîche ; [pour le Cégep de Drummondville]. -- Drummondville : Le Collège, 1985.
x, 171 p. ; 28 cm.

Code: 6746-0130. Bibliogr.: p. 101-102, 147. Glossaire: p. 147-160.

ISBN 2-550-12477-4

Descripteur(s): *Evaluation de l'apprentissage *Méthode d'évaluation *Objectifs d'évaluation *Département *Plan de développement *Collégial (Niveau)

La recherche vise à fabriquer du matériel d'enquête et de référence dans le but de faciliter le travail d'élaboration des politiques départementales d'évaluation. Les objectifs de la recherche sont les suivants: 1. élaborer un document-cadre qui refléterait et inspirerait les politiques départementales d'évaluation des apprentissages et qui faciliterait le travail des professeurs; 2. faire un bilan des pratiques évaluatives des professeurs; 3. préparer un document institutionnel dans lequel on trouverait un cadre de référence et une politique de gestion de l'évalution des apprentissages; 4. mener une consultation sur la politique-cadre; 5. modifier si possible la politique institutionnelle.

La première partie du document présente les résultats de l'enquête sur les pratiques évaluatives des professeurs, enquête qui eut lieu en mars 1985 (questionnaire reproduit en annexe): 80 professeurs ont participé à cette enquête, qui a permis de tracer un portrait global de leur pratique évaluative. La deuxième partie présente divers éléments d'une politique institutionnelle d'apprentissage: on y propose un cadre de référence et un cadre de gestion de l'évaluation des apprentissages, ainsi qu'un guide d'élaboration des politiques départementales, où est suggérée une démarche que pourront adopter les départements.

Les résultats s'actualisent autour de deux axes: 1. l'amorce d'une révision de la politique institutionnelle à la lumière du cadre de référence présenté dans la deuxième partie du rapport; 2. la rédaction par plusieurs départements de politiques sectorielles en évaluation des apprentissages, ou à défaut, la présentation d'une échéance d'élaboration. Mais la pratique des professeurs en évaluation des apprentissages est fortement individuelle. Il y a là une difficulté sérieuse en regard de l'élaborstion de politiques départementales bien intégrées à la politique institutionnelle, cohérentes entre elles et devant servir de référence à l'intention des évaluateurs et évalués.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Financement: Bénéficiaire - Collège de Drummondville

Organisme(s) source(s) - MESST-OGEC
Programme(s) de subvention - Analyse institutionnelle

EDUQ 8570895

VERS DES POLITIQUES DÉPARTEMENTALES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Cégep de Drummondville
960, RUE ST-GEORGES, DRUMMONDVILLE, QUE. J2C 6A2
TÉL. (819) 478-4671

C. D. 6746-0130
D. G. E. C.
OCTOBRE 85

EDUQ 8570895

VERS DES POLITIQUES DEPARTEMENTALES EN EVALUATION DES APPRENTISSAGES

Code de distribution: 6746-0130

D.G.E.C.

Octobre 1985

Equipe de travail:

Donald Grondin
Roch Nappert
Jean-Paul Raîche

ISBN 2-550-12477-4

Dépôt légal - 4ème trimestre 1985

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Remerciements

Cette recherche origine de la volonté des coordonnatrices et des coordonnateurs de département d'approfondir le sens et la portée à donner à des politiques en évaluation des apprentissages. Durant toute sa durée, leur appui et leur coopération aura permis d'en assurer la bonne marche, tout spécialement dans ses dimensions de consultation et d'animation du milieu. Nous les en remercions.

Merci également au Service de la recherche et de développement de la DGEC d'avoir soutenu financièrement le projet.

Merci à Madame Luce Goerlach de la Fédération des cégeps, à Monsieur Serge Racine de l'Universiote de Montréal, à Messieurs Yvon Morin et Simon Du Mouchel du cégep de Drummondville, pour leur disponibilité et leurs conseils.

Un merci à ceux et à celles qui ont participé activement à notre démarche: professionnels non enseignant et professeur(e)s. Leur ouverture et leur intérêt constituent les véritables points d'ancrage de cette recherche-action.

Merci enfin aux personnes qui ont contribué à la réalisation technique du projet: à Messieurs Pierre Toutant et François Larocque pour le traitement informatique des données, à Madame Liliane Dore pour la dactylographie du texte et à Monsieur Yvon Houle pour son impression.

TABLE DES MATIERES

	Pages
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIERES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
PRESENTATION	x1
PARTIE I: ENQUETE SUR LES PRATIQUES EVALUATIVES DES PROFESSEUR(E)S.	
1.1 Considérations méthodologiques	6
1.2 Résultats de l'enquête	8
1.2.1 - Caractéristiques des répondant(e)s	8
1.2.2 - Aspects liés à la planification des cours	12
1.2.3 - Aspects liés à l'enseignement	24
1.2.4 - Aspects liés à l'évaluation des apprentissages	31
1.2.5 - Aspects liés aux droits des étudiant(e)s	46
1.2.6 - Aspects liés à des politiques en évaluation des apprentissages.	51
1.3 Conclusion	64
PARTIE 2: ELEMENTS D'UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES	
INTRODUCTION	
1. PREAMBULE	
1.1 Problématique	72
1.2 Buts de la politique	75
2. CADRE DE REFERENCE	
2.1 Raisons de l'évaluation des apprentisages	77
2.2 Difficultés et orientations	80
2.3 Principes directeurs	85
2.4 Droits des étudiant(e)s	88
2.5 Objectifs de l'évaluation.	90
3. CADRE DE GESTION	
3.1 Responsabilités.	92

4. GUIDE D'ELABORATION DE POLITIQUES DEPARTEMENTALES

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE 101

ANNEXE I Questionnaire d'enquête sur les pratiques évaluatives des professeur(e)s. 103

ANNEXE II Lexique. 146

ANNEXE III Responsabilités des intervenant(e)s au collège (extraits de documents officiels). 161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Taux de réponse au questionnaire suivant le statut des professeur(e)s au collège.

Tableau 2 Distribution des répondant(e)s selon leur statut au collège et leur expérience d'enseignement.

Tableau 3 Distribution des répondant(e)s selon leur département d'appartenance.

Tableau 4 Distribution des répondant(e)s selon leur formation en psychopédgogie et en docimologie.

Tableau 5 Distribution des répondant(e)s selon leur degré d'information et d'intérêt pour la démarche en évalution des des apprentissages entreprise au cégep.

Tableau 6 Distribution des répondant(e)s selon leur démarche d'évaluation des acquis antérieurs des étudiant(e)s en début de session.

Tableau 7 Distribution des répondant(e)s selon les sources qu'ils(elles) utilisent pour établir les objectifs proposés dans leurs plans d'études.

Tableau 8 Distribution des répondant(e)s selon les moyens qu'ils(elles) utilisent pour vérifier la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours.

Tableau 9 Distribution des répondant(e)s selon les moyens qu'ils(elles) utilisent pour vérifier la congruence entre les objectifs de leurs cours, leurs modèles d'enseignement et leurs méthodes d'évaluation.

Tableau 10 Distribution des répondant(e)s selon leur façon de présenter les objectifs de cours.

Tableau 11 Distribution des répondant(e)s en regard de leurs objectifs de cours, selon les taxonomies des domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

Tableau 12 Distribution des répondant(e)s, selon leur démarche de planification, s'ils(elles) ont à donner le même numéro de cours que d'autres professeur(e)s de leur département.

Tableau 13 Distribution des répondant(e)s, selon leur démarche de planification d'un cours, s'ils(elles) ont à partager la partie théorique et la partie laboratoire d'un cours.

Tableau 14 Distribution des répondant(e)s selon leur planification d'un cours qui exige un ou des prérequis.

Tableau 15 Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) affirment ou non posséder une politique départementale d'approbation des plans d'études et des plans d'études-cadres départementaux ou disciplinaires.

Tableau 16 Contenu des politiques départementales d'approbation des plans d'études selon les répondant(e)s.

Tableau 17 Distribution des répondant(e)s selon les moyens utilisés pour vérifier la congruence entre leurs modèles d'enseignement et leurs objectifs de cours.

Tableau 18 Distribution des répondant(e)s selon les facteurs considérés en regard de leurs stratégies d'enseignement.

Tableau 19 Distribution des répondant(e)s selon leur manière de tenir compte des acquis et du développement intellectuel variés de leurs étudiant(e)s.

Tableau 20 Distribution des répondant(e)s selon les modèles d'enseignement qu'ils(elles) utilisent.

Tableau 21 Distribution des répondant(e)s selon la méthode(les méthodes) d'enseignement qu'ils(elles) utilisent.

Tableau 22 Distribution des répondant(e)s selon les modifications qu'ils(elles) apportent à leur démarche d'enseignement, s'ils(elles) identifient des difficultés communes à tous(toutes) les étudiant(e)s.

Tableau 23 Distribution des répondant(e)s selon les moyens mis en oeuvre pour aider les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage.

Tableau 24 Distribution des répondant(e)s selon le type d'évaluation des apprentissages réalisé et selon le(s) domaine(s) considéré(s).

Tableau 25 Distribution des répondant(e)s selon le(s) modèle(s) d'évaluation qu'ils(elles) utilisent.

Tableau 26 Distribution des répondant(e)s selon les instruments qu'ils(elles) utilisent pour évaluer leurs étudiant(e)s dans les domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

Tableau 27 Distribution des répondant(e)s selon les aspects pratiques de leur évaluation des étudiant(e)s.

Tableau 28 Distribution de répondant(e)s selon la fréquence de leurs évaluations formatives par session.

Tableau 29 Distribution des répondant(e)s selon la fréquence de de leurs évaluations sommatives par session.

Tableau 30 Distribution des répondant(e)s selon la forme prise par l'évaluation formative de leurs étudiant(e)s.

Tableau 31 Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'informer les étudiant(e)s sur les critères et les standards de leurs évaluations sommatives.

Tableau 32 Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'informer les étudiant(e)s sur les objets de leurs évaluations sommatives.

Tableau 33 Distribution des répondant(e)s selon leur façon de noter les examens et les travaux.

Tableau 34 Distribution des répondant(e)s selon le type d'interprétation utilisé lors de leurs évaluations sommatives.

Tableau 35 Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) uniformisent ou non les critères et les standards et harmonisent ou non la fréquence des évaluation avec leurs confrères(consoeurs) de département.

Tableau 36 Distribution des répondant(e)s selon le delai de remise des examens et des travaux corrigés.

Tableau 37 Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'identifier les difficultés d'apprentissage des étudiant(e)s lors des examens ou des travaux.

Tableau 38 Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) tiennent compte ou non des difficultés d'apprentissage précédemment identifiées, lors de la construction des examens ou du choix des travaux.

Tableau 39 Distribution des répondant(e)s selon le type d'analyse statistique qu'ils(elles) font sur les résultats obtenus lors d'un examen.

Tableau 40 Distribution des répondant(e)s selon les critères prévalant à la construction de leurs instruments d'évaluation.

Tableau 41 Opinion des répondant(e)s sur les principales difficultés qu'ils(elles) rencontrent en regard de la qualité de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 42 Distribution des repondant(e)s selon les moyens utilisés pour informer les étudiant(e)s sur leurs droits et recours inscrits dans les réglements pédagogiques du collège.

Tableau 43 Distribution des répondant(e)s en regard de la consultation qu'ils(elles) font, auprès des étudiant(e)s, par rapport aux éléments contenus dans leurs plans d'études.

Tableau 44 Distribution des répondant(e)s selon les droits qu'ils (elles) reconnaissent à leurs étudiant(e)s.

Tableau 45 Distribution des répondant(e)s selon leur façon de traiter l'absence d'un(e) étudiant(e) à un examen ou lors de la remise d'un travail.

Tableau 46 Opinion des répondant(e)s sur l'utilité d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 47 Opinion des répondant(e)s sur les buts que devrait poursuivre une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 48 Opinion des répondant(e)s sur les éléments que devrait comprendre une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 49 Opinion des répondant(e)s sur l'utilité d'une politique départementales en évaluation des apprentissages.

Tableau 50 Opinion des répondant(e)s sur les objectifs que devrait poursuivre une politique départementale en évaluation des apprentissages.

Tableau 51 Opinion des répondant(e)s sur les éléments que devrait contenir une politique départementale en évalution des apprentissags.

Tableau 52 Opinion des répondant(e)s sur les raisons qui justifient l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 53 Perception des répondant(e)s en regard de l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 54 Opinion des répondant(e)s sur la portée d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 55 Opinion des répondant(e)s concernant la responsabilité d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Tableau 56 Opinion des répondant(e)s sur les principales difficultés liées à l'implantation de politiques en evaluation des apprentissages.

Tableau 57 Opinion des répondant(e)s sur la pertinence d'intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles.

Tableau 58 Opinion de repondant(e)s sur la possibilité d'intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles.

Tableau 59 Opinion des répondant(e)s relative à l'impossibilité ou aux difficultés d'intégrer l'évalution formative aux pratiques actuelles.

Tableau 60 Opinion des répondant(e)s sur le type de réglementation devant accompagner les politiques en évaluation des apprentissages.

PRESENTATION

La présente recherche, intitulée "Vers des politiques départementales d'évaluation des apprentissages", consistait essentiellement à fabriquer du matériel d'enquête et de référence pour les professeur(e)s du collège, et ceci, dans le but de faciliter le travail d'élaboration de leur politique départementale d'évaluation.

La problématique

En juin 1983, le Conseil d'Administration du collège de Drummondville adoptait une politique d'évaluation des apprentissages. Principalement orientée vers la spécificité départementale dans ce dossier, la politique faisait obligation aux départements de se doter d'une politique pour juin 1984. La majorité des départements ont répondu à cette demande en inscrivant cette tâche dans leur plan de travail respectif pour l'année 83-84.

Après une session de travaux, en absence d'un cadre de référence articulé, les professeur(e)s se sont buté(e)s à des problèmes d'ordres idéologique, méthodologique et de contenu.

Dans ces conditions la possibilité de réaliser des politiques de qualité était remise en cause par les coordonnateurs(trices) des départements au début de la session d'hiver 84, lors d'une séance régulière de l'assemblée des coordonnateurs(trices) du collège. A cette occasion, ils(elles), demandaient au collège de mettre à leur disposition les ressources nécessaires à l'élaboration de leurs politiques. De plus, ils(elles) demandaient qu'une étude soit faite sur les pratiques évaluatives au collège ainsi que la préparation d'un document de référence pour les aider à élaborer leur politique.

Le collège acquiesça à la requête des coordonnateurs(trices) et déposa une demande de subvention auprès de la DGEC dans le cadre du programme d'analyse institutionnelle.

Etat de la question

Le collège de Drummondville s'est doté d'une politique d'évaluation des apprentissages avant même de connaître la demande explicite formulée dans le P.R.E.C.. A la même période, il élaborait et adoptait une politique générale d'évalution. De par sa portée, cette politique voit à encadrer l'ensemble des politiques du collège dont celle de l'évaluation des apprentissages. Au dire de plusieurs intervenant(e)s du milieu, cette dernière politique est d'ailleurs mince et squelettique, voire sujette à amélioration.

Durant la même année, la Fédération des Collèges invitait, par l'intermédiaire de Madame Luce Goerlach, les D.S.P. des collèges à participer à une série de trois (3) conférences données par Monsieur Serge Racine, de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Les thèmes des conférences portaient sur:

- les objectifs et la gestion pédagogique au Cegep,

- les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage,

- guide d'élaboration d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au Cegep.

A cette époque, un seul collège du réseau avait fait connaître publiquement sa politique, soit le cegep Edouard-Montpetit. Parallèlement aux interventions gouvernementales et de la Fédération des Cégeps, celle-ci aura servi à alimenter le débat sur le contenu et la portée à donner à de telles politiques. Faute d'un matériel adapté à la démarche des professeur(e)s du collège pour l'élaboration de leur politique, les documents préparés par les ressources de la Fédération auront cependant permis de mieux définir notre besoin et la démarche de recherche à entreprendre.

Les objectifs

Les objectifs de cette recherche-action sont les suivants:

Objectif général

Elaborer un document-cadre qui reflètera et inspirera les politiques départementales des évaluations des apprentissages et qui facilitera le travail des professeur(e)s.

Activités prévues

1. Faire un bilan des pratiques évaluatives des professeur(e)s telles que conçues et vécues par les différents départements du collège.

2. Préparer un document institutionnel dans lequel on trouvera un cadre de référence (nécessité de procéder à l'évaluation des apprentissages, de préciser des objectifs, difficultés rencontrées, esprit présidant à ce type d'évaluation, clarification opérationnelle des concepts) et une politique de gestion de l'évaluation des apprentissages (responsabilités des différent(e)s intervenant(e)s du collège, pratiques et types d'évaluation, critères d'évaluation et toutes questions corolaires concernant par exemple l'harmonisation avec le règlement pedagogique du collège).

3. Mener une consultation sur la politique-cadre.

4. Modifier si possible la politique institutionnelle.

La démarche d'ensemble

Notre démarche se situe dans le cadre d'une recherche-action. Conscient de l'importance de la collaboration du milieu pour garantir la réalisation des objectifs du projets, le groupe de recherche s'est inspiré tout au long de la démarche des recommandations des différents groupes de consultations du collège, (l'assemblée des coordonnateurs et des coordonnatrices des départements, le comité de validation, les assemblées départementales). Notre principale préoccupation était de réaliser une démarche type à l'intention des départements.

A l'automne 84.

Rédaction de six textes portant sur les éléments d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. (Problémtique, raisons de l'évaluation des apprentissages, difficultés et orientations, principes directeurs, droits des étudiant(e)s, objectifs de l'évaluation).

Consultation auprès des professeur(e)s par l'intermédiaire de l'assemblée des coordonnateurs(trices) des départements du collège sur le contenu des textes rédigés nommes ci-haut et du texte de la conférence de Serge Racine, "Les principes de l'évaluation de l'apprentissage".

Préparation d'une journée pédagogique.

Participation à un colloque provincial sur les pratiques évaluatives des professeur(e)s de cégep.

Rencontres d'échange et d'information dans le cadre des assemblées des coordonnateurs(trices) de départements.

Préparation d'un lexique et d'un questionnaire d'enquete portant sur les pratiques évaluative au cégep.

Rencontre avec M. Serge Racine, pour discuter du cadre théorique de la recherche et planifier le contenu de la conférence et du questionnaire prévus pour la journée pédagogique.

A l'hiver 85

Journée pédagogique: conférence portant sur une définition de l'évaluation des apprentissages, administration dans les assemblées départementales de la première version du questionnaire portant sur les pratiques évaluatives.

Rédaction du rapport d'étape pour la DGEC.

Suite et fin de la production des textes du cadre de référence. (Cadre de gestion, guide d'élaboration des politiques départementales, lexique).

Bilan de la journée pédagogique et révision du questionnaire.

Elaboration d'une deuxième version du questionnaire portant sur les pratiques évaluatives.

Mise sur pied d'un comité de validation du questionnaire et du lexique. Le comité est composé d'un(e) professeur(e) par département, d'un(e) professionnel(le) du régulier et d'un(e) professionnel(le) du S.E.A.

Administration de la deuxième version du questionnaire à l'équipe de validation, suivi d'une rencontre pour commenter et critiquer la démarche envisagée.

Administration de la deuxième version du questionnaire à l'ensemble des professeur(e)s sur une base individuelle.

Compilation et interprétation des résultats par les membres de l'équipe.

Finalisation du document-cadre et dépôt à tous(toutes) les professeur(e)s.

Dépôt du document au Conseil d'Administration du collège.

Tenue par les départements de deux (2) journées pédagogiques pour commencer l'élaboration de leur politique à l'aide des documents fabriqués par l'équipe de recherche.

Limite d'une telle démarche

Notre volonté de valider la démarche à partir d'une rétroaction continuelle du milieu et notre préoccupation à respecter son rythme et ses dynamismes, nous auront amené à inverser la démarche d'analyse initialement prévue. Ainsi, l'enquête sur les pratiques évaluatives aura succédé à la rédaction du cadre théorique, l'inverse étant pourtant planifié. Cette réorientation de la démarche n'aura pas permis par exemple de réinvestir dans le cadre théorique certains éléments qu'aura fait ressortir l'enquête. Ceci pourra cependant être réalisé dans le cadre de la consultation sur le document prévu cette année par le Conseil d'Administration. De plus, la diffusion préalable à l'enquête du cadre de référence pour une meilleure compréhension des éléments liés à une politique institutionnelle et à des politiques départementales aura influencé les résultats de l'enquête sans qu'on soit en mesure de le vérifier.

PARTIE I

ENQUETE SUR LES PRATIQUES
EVALUATIVES DES PROFESSEUR(E)S

1 - Considérations méthodologiques

Conduite de façon anonyme auprès de l'ensemble des professeur(e)s du cégep, l'enquête sur les pratiques évaluatives avait comme objectifs:

1. de dégager le portrait actuel de ces pratiques au collège,

2. d'identifier les volontés d'innovation et de changement des intervenant(e)s en matière d'évaluation des apprentissages,

3. de connaître les éléments que les professeur(e)s voudraient voir apparaître dans une politique institutionnelle et des politiques départementales en évaluation des apprentissages,

4. d'identifier ce qui se fait et de cerner les attentes en regard des droits des évalué(e)s.

Pour atteindre ces objectifs, la méthode d'enquête par questionnaire fut retenue. D'une part, elle permettait d'aller chercher des renseignements chez le plus grand nombre possible de répondant(e)s. D'autre part, elle conciliait bien la nécessité de souplesse et de fiabilité avec les moyens d'investigation et le temps disponible, et ceci, tout en prenant en considération les démarches variées des départements et des disciplines, de même que la relative autonomie des professeur(e)s dans l'organisation pédagogique de leurs cours.

Le questionnaire d'enquête, préparé par le groupe de recherche, comportait six parties. La première visait à dégager les caractéristiques des répondant(e)s (statut au collège, expérience d'enseignement, département d'appartenance, formation en psychopédagogie et en docimologie...). Les trois suivantes, axées sur la dimension "évaluation des apprentissages", portaient sur les aspects liés: 1) à la planification des cours, 2) à l'enseignement et 3) à l'évaluation. La cinquième était centrée sur les droits des évalué(e)s. Enfin, la dernière partie du questionnaire cherchait à connaître les perceptions des professeur(e)s relatives à des politiques institutionnelle et départementale en évaluation des apprentissages.

Le recours à douze (12) professeur(e)s de départements différents et à deux professionnels non-enseignant du cégep aura servi à valider le questionnaire. Cette étape a consisté avant tout à vérifier la pertinence des questions, le sens des énoncés et la facture générale du texte. Afin d'en arriver à la compréhension la plus uniforme possible des énoncés de l'instrument d'enquête, et par le fait même, d'assurer la validité des réponses, il fut convenu

d'accompagner le questionnaire d'un lexique définissant les principaux termes utilisés en évaluation des apprentissages. Dans les instructions à l'intention du groupe de validation et des répondant(e)s, on soulignait la nécessité de lire le lexique avant de répondre au questionnaire. L'étape de validation décrite précédemment aura également servi à valider le lexique. A la demande de l'équipe de recherche, M. Serge Racine, docimologue à l'Université de Montréal, a analysé l'instrument d'enquête et le lexique. Il a fait plusieurs commentaires et proposé des ajouts fort pertinents.

Comme le questionnaire portait à la fois sur un vécu (celui des pratiques évaluatives des professeur(e)s) et sur des perceptions (aspects liés à des politiques en évaluation des apprentissages et aux droits des étudiant(e)s), on y retrouve trois types différents de questions. Ainsi, pour dégager le portrait des pratiques évaluatives des professeur(e)s, on a généralement fait appel à des énoncés à réponses multiples où les répondant(e)s avaient à se prononcer dans l'affirmative ou la négative à chacune des variables proposées. Le nombre généralement élevé des variables accompagnant les énoncés s'imposait compte tenu de la diversité des pratiques tant au niveau des 13 départements que des professeur(e)s appelé(e)s bien souvent à donner, dans une même session, des numéros de cours différents. Par ailleurs, certains énoncés, moins nombreux, exigeaient un choix unique. Enfin, pour les questions où les répondant(e)s avaient à donner leur perception en regard de l'énoncé proposé, une échelle d'appréciation à cinq paramètres a été utilisée.

La version finale du questionnaire regroupait plus d'une centaine d'énoncés. Le temps de passation, y incluant le temps de lecture du lexique, fut évalué, lors de l'étape de validation, à environ deux heures trente minutes. La réception généralement positive des membres de l'équipe de validation à l'endroit du questionnaire nous portait cependant à croire que ce temps relativement long n'influerait pas de façon appréciable sur le taux de réponse potentiel.

En date du 2 avril, le questionnaire et le lexique ont été déposés dans le casier postal individuel de chaque professeur(e) du collège. Deux lettres de rappel ont suivi à une (1) semaine d'intervalle. Les professeur(e)s ont eu jusqu'au 30 avril pour retourner le questionnaire complété. Les 80 retours assurent un taux de réponse global de 48,5% (tableau 1). Fait significatif et sans doute prévisible, le taux de réponse atteint 60,2% en ce qui a trait aux professeur(e)s à temps complet au cégep alors qu'il se situe à seulement 25% pour les professeur(e)s à temps partiel. Soulignons que deux des questionnaires retournés n'ont pu être compilés puisqu'incomplets.

TABLEAU 1 - Taux de réponse au questionnaire suivant le statut des professeur(e)s au collège.

Echantillon		Répondant(e)s	Taux de réponse %
Statut	Nombre	Nombre	
Temps complet	113	68	60,2
Temps partiel	48	12	25,0
A la leçon	4	0	0,0
Total	165	80	48,5

1.2 - Résultats de l'enquête

Les 80 répondant(e)s ont fourni une multitude de renseignements aux possibilités de corrélation très nombreuses. Toutefois, pour ne pas alourdir la présentation par la transmission intégrale de toute l'information possible, nous avons opté pour une version mettant en évidence les éléments les plus significatifs plutôt que les longues séries statistiques. Sous cet aspect, le nombre de réponses affirmatives aux questions et la fréquence associée ont été les deux seuls éléments statistiques généralement retenus, et ceci, en ce qui a trait uniquement au portrait global en évaluation des apprentissages au cégep. Pour obtenir les données relatives à un département en particulier ou tout autre renseignement d'intérêt, le lecteur pourra toujours demander aux auteurs pour consulter les extrants fournis par l'ordinateur.

1.2.1 - Caractéristiques des répondant(e)s

Des 80 répondant(e)s, 85% possèdent le statut de temps complet au cégep et 15% le statut de temps partiel (tableau 2). Comme signalé précédemment, les professeur(e)s du premier groupe ont d'ailleurs présenté un taux de réponse plus élevé au questionnaire que ceux(celles) du second groupe, 60,2% contre 25,0%. Au sujet de l'expérience d'enseignement, on remarque des statistiques apparentées. Pour 71,3% des répondant(e)s, celle-ci est supérieure à cinq ans. Chez 41,3% d'entre eux(elles), elle excède même 11 ans.

TABLEAU 2 - Distribution des répondant(e)s selon leur statut au collège et leur expérience d'enseignement.

Statut au collège	Nombre	%	Expérience d'enseignement	Nombre	%
Temps complet	68	85,0	1 à 2 ans	15	18,8
Temps partiel	12	15,0	3 à 5 ans	8	10,0
A la leçon	-	-	6 à 10 ans	24	30,0
			11 ans et plus	33	41,3
Total	80	100	Total	80	100

Si la majorité des départements ont présenté un taux de réponse au questionnaire supérieur à 50%, ceux de musique, de techniques infirmières et de mathématiques font cependant nettement exception avec des taux respectifs de 21,9%, 23,5% et 27,3% (tableau 3).

Dans le cas du département de musique, le grand nombre de professeur(e)s à temps partiel (17) et à la leçon (3) est susceptible d'expliquer en partie ce faible pourcentage. Pareille observation ne saurait s'appliquer aux deux autres départements. Ainsi, si on ne comptabilise que les professeur(e)s à temps complets,. les taux sont de 50,0%, 30,8% et 33,3% pour ces trois départements.

De façon générale, la taille variée des départements et le petit nombre de professeur(e)s pour quelques-uns de ceux-ci obligent à beaucoup de prudence avant de conclure à une sous-représentation ou une sur-représentation relative de certains départements.

TABLEAU 3 - Distribution des répondant(e)s selon leur département d'appartenance.

Département	Echantillon		Nombre de répondant(e)s		Taux de réponse %	
	(1) tot	(2) tc	tot	tc	tot	tc
Sciences Pures	15	12	10	8	66,7	66,7
Informatique	5	4	4	3	80,0	75,0
Mathématiques	11	9	3	3	27,3	33,3
TEEF	9	5	5	4	55,6	80,0
Tech. Infirmières	17	13	4	4	23,5	30,8
Musique	32	12	7	6	21,9	50,0
Ed. Physique	9	7	5	5	55,6	71,4
Secrétariat	5	4	4	4	80,0	100,0
Electrotechnique	9	7	5	3	55,6	42,9
Philosophie	10	8	9	7	90,0	87,5
Tech. Adm.	9	7	4	4	44,4	57,1
Arts & Lettres	16	14	11	9	68,8	64,3
Sc. humaines	18	11	9	8	50,5	72,7
Total	165	113	80	68	48,5	60,2

(1) Ces données comprennent les professeur(e)s à temps complet, à temps partiel et à la leçon et nous ont été fournies par les services pédagogiques du collège.

(2) Professeur(e)s à temps complet.

Plus de 50% des répondant(e)s n'ont aucune formation en docimologie (tableau 4). Ils sont également 20% à ne posséder aucune formation en psychopédagogie. Pour un autre groupe d'environ 25%, la formation en psychopédagogie et en docimologie se limite d'ailleurs à des lectures personnelles.

TABLEAU 4 - Distribution des répondant(e)s selon leur formation en psychopédagogie et en docimologie.

Type de formation	En pédagogie (nombre)	%	En docimologie (nombre)	%
Diplôme universitaire	15	18,8	1	1,3
Certificat	13	16,3	2	2,6
Cours universitaires	16	20,0	17	21,8
Lectures personnelles	20	25,0	17	21,8
Ne s'applique pas	16	20,0	41	52,6
Total	80	100	78	100

La majorité des professeur(e)s qui ont retourné le questionnaire complété affirment être informé(e)s sur la démarche entreprise en évaluation des apprentissages au cégep de Drummondville (tableau 5). Ainsi, 53,4% d'entre eux(elles) se disent "moyennement informé(e)" et 40,0% "bien informé(e)". Leur degré d'intérêt pour la démarche est également positif. Près de 90% des répondant(e)s se déclarent "moyennement intéressé(e)" à "très intéressé(e)" par la démarche.

TABLEAU 5 - Distribution des répondant(e)s selon leur degré d'information et d'intérêt pour la démarche en évaluation des apprentissages entreprise au cégep.

Degré d'information (nombre)	%	Degré d'intérêt (nombre)	%
Très informé(e) (6)	7,5	Très intéressé(e) (19)	23,8
Bien informé(e) (32)	40,0	Intéressé(e) (20)	25,0
Moyennement informé(e) (33)	53,4	Moyennement intéressé(e) (29)	36,3
Peu informé(e) (8)	10,0	Peu intéressé(e) (11)	13,8
Pas informé(e) (1)	1,3	Pas intéressé(e) (1)	1,3
Total (80)	100	Total (80)	100

1.2.2 - Aspects liés à la planification des cours

Dans la planification des cours, 89,6% des répondant(e)s affirment procéder, en début de session, à une évaluation des acquis antérieurs de leurs étudiant(e)s (tableau 6). Pour la majorité des professeur(e)s interrogé(e)s, soit 60,8%, cette évaluation doit être considérée comme informelle (questionnement verbal). Environ le tiers de ceux-ci(celles-ci) la caractérisent d'ailleurs de "très occasionnelle". Ils(elles) sont seulement 11,4% à réaliser cette évaluation à partir d'un test écrit.

De l'avis de 73,8% des répondant(e)s, cette quête d'information auprès des étudiant(e)s cherche avant tout à connaître leurs acquis au plan cognitif. C'est toutefois dans une proportion encore importante de 46,3% qu'elle chercherait également à connaître leurs acquis au plan affectif. A cet égard, les domaines social et psychomoteur sont peu considérés. En ce qui a trait aux buts poursuivis, cette pratique des professeur(e)s viserait essentiellement à déterminer le rythme d'apprentissage de la classe. Plus de 67,5% des répondant(e)s souscrivent à cet énoncé. Des considérations comme le choix des modèles d'enseignement et la fixation des critères et des standards d'évaluation interviendraient également, mais de façon nettement moins significative.

TABLEAU 6 - Distribution des répondant(e)s selon leur démarche d'évaluation des acquis antérieurs des étudiant(e)s en début de session.

Type d'évaluation (nombre)	%	Domaines visés (nombre)	%	Buts poursuivis (nombre)	%
formelle (test écrit) (9)	11,4	cognitif (59)	73,8	fixer les objectifs du cours (13)	16,3
informelle (verbal) (48)	60,8	affectif (37)	46,3	choisir les modèles d'enseignement (34)	42,5
très occasionnelle (27)	34,2	social (12)	15,0	fixer les critères et les standards d'évaluation (27)	33,8
ne s'applique pas (9)	11,4	psychomoteur (16)	20,0	choisir les instruments d'évaluation (16)	20,0
		ne s'applique pas (13)	16,3	déterminer le rythme d'apprentissage (54)	67,5
				ne s'applique pas (15)	18,8
nb. de répondant(e)s 79		nb. de répondant(e)s 80		nb. de répondant(e)s 80	

L'analyse des tableaux 7, 8 et 9, axés sur la cohérence de la démarche d'apprentissage proposée dans les plans d'études, met en lumière les éléments suivants: si la grande majorité des répondant(e)s consultent les cahiers de la DGEC (83,8%) et s'appuient sur les finalités de l'éducation collégiale (67,5%) pour établir leurs objectifs de cours, la formation professionnelle interviendrait de façon manifeste chez 70% de ceux-ci(celles-ci); de même, c'est sur une base avant tout personnelle qu'ils(elles) vérifieraient la cohérence fins-buts-objectifs (83,8%) et la congruence objectifs-enseignement-évaluation (85,0%) de la démarche d'apprentissage proposée dans leurs plans d'études. Pour les trois éléments étudiés dans ces tableaux, le recours à des plans-cadres départementaux ou à la structure départementale constituerait un facteur plutôt secondaire.

TABLEAU 7 - Distribution des répondant(e)s selon les sources qu'ils (elles) utilisent pour établir les objectifs proposés dans leurs plans d'études.

Sources utilisées	Nombre	%
- les fins de l'éducation collégiale	54	67,5
- les buts des programmes (cahiers de la DGEC)	67	83,8
- plans cadres départementaux ou disciplinaires	41	51,3
- la formation professionnelle	56	70,0
- ne s'applique pas	-	0,0
Nombre de répondant(e)s	80	

TABLEAU 8 - Distribution des répondant(e)s selon les moyens qu'ils (elles) utilisent pour vérifier la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours.

Moyens utilisés	Nombre	%
- sur une base personnelle, lors de la construction des plans d'études	67	83,8
- sur une base personnelle, lors de la construction de chacun des dossiers en cours de session	42	52,5
- lors d'assemblées départementales	33	41,3
- par le biais de l'évaluation des apprentissages des étudiant(e)s	37	46,3
- ne s'applique pas	3	3,8
nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 9 - Distribution des répondant(e)s selon les moyens qu'ils (elles) utilisent pour vérifier la congruence entre les objectifs de leurs cours, leurs modèles d'enseignement et leurs méthodes d'évaluation.

Moyens utilisés	Nombre	%
- les assemblées départementales	24	30,0
- les discussions avec d'autres professeur(e)s	55	68,8
- par le biais de l'évaluation des apprentissages des étudiant(e)s	53	66,3
- de façon personnelle	68	85,0
- ne s'applique pas	2	2,5
nombre de répondant(e)s	80	-

A une exception près, tous(tes) les professeur(e)s interrogé(e)s proposent des objectifs d'apprentissage à leurs étudiant(e)s par le biais de leurs plans d'études (tableau 10). C'est dans des proportions respectives de 75% et de 80% qu'on y retrouverait des objectifs terminaux et des objectifs intermédiaires. Appelé(e)s à préciser le (ou les) domaine(s) de leurs objectifs de cours, la quasi-totalité des répondant(e)s, soit 95,0%, reconnaissent avoir des objectifs cognitifs. Les pourcentages passent successivement à 41,3%, 36,3% et 31,3% pour les domaines affectif, social et psychomoteur. Ajoutons également que seulement 32,5% des professeur(e)s font une distinction, dans leurs plans d'études, entre ces quatre domaines d'objectifs.

TABLEAU 10 - Distribution des répondant(e)s selon leur façon de présenter les objectifs des cours.

Types d'objectifs (nombre)	%	Domaines des objectifs (nombre)	%	Distinction entre les domaines des objectifs (nombre)	%
Terminaux (60)	75,0	Cognitif (76)	95,0	oui (25)	32,5
Intermédiaires (64)	80,0	Affectif (33)	41,3	non (52)	67,5
Ne s'applique pas (1)	1,3	Social (29)	36,3		
		Psychomoteur (25)	31,3		
		Ne s'applique pas (1)	1,3		
Nb. de répondant(e)s 80		Nb. de répondant(e)s 80		Nb. de répondant(e)s 77	

Le tableau 11 présente la fréquence d'utilisation des objectifs à partir d'une taxonomie propre à chacun des domaines. Tout en confirmant les données du tableau 10, les chiffres qu'on y retrouve attestent de la variété des objectifs de formation proposés aux étudiant(e)s du cégep. De plus, ils sont conséquents avec la façon inductive de classifier les objectifs à l'intérieur de chacune des taxonomies.

TABLEAU 11 - Distribution des répondant(e)s en regard de leurs objectifs de cours, selon les taxonomies des domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

Objectifs	Nombre	%
Domaine cognitif		
- la connaissance	72	90,0
- la compréhension	70	87,5
- l'application	59	73,8
- la synthèse	53	66,3
- l'analyse	55	68,8
- l'évaluation	35	43,8
- ne s'applique pas	2	2,5
Domaine affectif		
- la réception	32	40,0
- la réponse	28	35,0
- la valorisation	25	31,3
- l'organisation	23	28,8
- la caractérisation	13	16,3
- ne s'applique pas	36	45,0

Suite du tableau page suivante

Objectifs	Nombre	%
Domaine social		
- les relations personnelles	31	38,8
- les relations en groupes informels	23	28,8
- les relations en groupes formels	23	28,8
- les interrelations au niveau national	7	8,8
- les interrelations au niveau international	6	7,5
- ne s'applique pas	38	47,5
Domaine psychomoteur		
- les mouvements réflexes	11	13,8
- les mouvements fondamentaux	14	17,5
- les capacités perceptives	23	28,8
- les capacités physiques	11	13,8
- les habilités motrices	25	31,3
- la communication gestuelle	15	18,8
- ne s'applique pas	44	55,0
Nombre de répondant(e)s	80	-

Selon les données du tableau 12, tout en ayant des groupes différents d'étudiant(e)s, 75,3% des professeur(e)s interrogé(e)s disent donner un cours identique, par son numéro, à un cours dispensé par un(e) autre membre de son département. De ceux-ci(celles-ci) 67,2% harmonisent les objectifs du cours et 58,6% harmonisent les plans d'études. La moitié proposent un plan d'études commun. Dans le cas où ils(elles) ont à partager la partie théorique et la partie laboratoire d'un cours à un même groupe d'étudiant(e)s, les deux tiers des répondant(e)s concerné(e)s proposent un plan d'études commun et harmonisent les objectifs, les critères, les standards et les instruments d'évaluation (tableau 13). Des 45 professeur(e)s (57% de

l'échantillon) appelé(e)s à donner un cours qui exige un ou des prérequis, 95,6% tiennent compte d'une évolution logique dans le contenu et 84,4% d'une évolution logique dans les objectifs. Environ la moitié étend cette préoccupation aux modèles d'enseignement et aux méthodes d'évaluation (tableau 14).

TABLEAU 12 - Distribution des répondant(e)s, selon leur démarche de planification, s'ils(elles) ont à donner le même numéro de cours que d'autres professeur(e)s de leur département.

Numéro de cours identique	Nombre	%
oui	58	75,3
non	19	24,7
total	77	100

Démarche de planification réalisée	Nombre	%	% ajusté
Proposition d'un plan d'études commun	29	36,3	50,0
Harmonisation des plans d'études	34	42,5	58,6
Harmonisation des objectifs du cours	39	48,8	67,2
Harmonisation des modèles d'enseignement	26	32,5	44,8
Harmonisation des critères d'évaluation	26	32,5	44,8
Harmonisation des instruments d'évaluation	24	30,0	41,4
Harmonisation des standards d'évaluation	27	33,8	46,6
Ne s'applique pas	22	27,5	-
Nombre de répondant(e)s	80	-	-

TABLEAU 13 - Distribution des répondant(e)s, selon leur démarche de planification d'un cours, s'ils(elles) ont à partager la partie théorique et la partie laboratoire d'un cours.

Partage de la partie théorique et de la partie laboratoire d'un cours.	Nombre	%
oui	14	18,2
non	63	81,8
total	77	100

Démarche de planification réalisée	Nombre	%	% ajusté
Proposition d'un plan d'études commun	11	13,8	73,3
Harmonisation des objectifs de la partie théorique et de la partie laboratoire du cours	10	12,5	66,7
Harmonisation des critères d'évaluation	9	11,3	60,0
Harmonisation des instruments d'évaluation	10	12,5	66,7
Harmonisation des standards d'évaluation	10	12,5	66,7
Ne s'applique pas	65	81,3	-
Nombre de répondant(e)s	80	-	-

TABLEAU 1 - Distribution des répondant(e)s selon leur planification d'un cours qui exige un ou des pré-requis.

Planification réalisée	Nombre	%	% ajusté
Considération d'une évolution logique dans le contenu	43	54,4	95,6
Considération d'une évolution logique dans les objectifs	38	48,1	84,4
Considération d'une évolution logique dans les modèles d'enseignement	24	30,4	53,3
Considération d'une évolution logique dans les méthodes d'évaluation	22	27,8	48,9
Ne s'applique pas	34	43,0	-
Nombre de répondant(e)s	79	-	-

Près de 80% des participant(e)s à l'enquête affirment que leur département possède une politique d'approbation des plans d'études (tableau 15). De plus, 56,4% d'entre eux(elles) confirment l'existence de plans d'études-cadres départementaux ou disciplinaires en regard des cours qu'ils(elles) ont à dispenser. Comme l'indiquent les données du tableau 16, le contenu des politiques départementales d'approbation des plans d'études se limite généralement à fixer la structure obligatoire des plans d'études (68,8%) et leurs modalités d'adoption (67,5%). Ces politiques n'aborderaient pratiquement pas les modalités d'analyse des éléments de contenu liés aux trois moments de l'apprentissage (les objectifs, l'enseignement et l'évaluation), sauf peut-être en ce qui a trait aux critères d'harmonisation des plans d'études (32,5%).

TABLEAU 15 - Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) affirment ou non posséder une politique départementale d'approbation des plans d'études et des plans d'études-cadres départementaux ou disciplinaires.

Politique départementale d'approbation des plans d'études		Plans d'études-cadres départementaux ou disciplinaires	
(nombre)	%	(nombre)	%
oui (63)	79,7	oui (44)	56,4
non (16)	20,3	non (34)	43,6
Nombre de répondant(e)s (79)	-	Nombre de répondant(e)s (78)	-

Tableau 16 - Contenu des politiques départementales d'approbation des plans d'études selon les répondant(e)s.

Contenu des politiques départementales d'approbation des plans d'études.	Nombre	%
La structure obligatoire du plan d'études	55	68,8
Les critères d'harmonisation des plans d'études	26	32,5
Les modalités d'adoption des plans d'études	54	67,5
Les modalités d'analyse de la cohérence fins-buts-objectifs	18	22,5
Les modalités d'analyse de la congruence objectifs-enseignement-évaluation	14	17,5
Les modalités d'analyse des objectifs proposés dans les plans d'études	16	20,0
Les modalités d'analyse des modèles d'enseignement proposés dans les plans d'études	11	13,8
Les modalités d'analyse des critères et des standards d'évaluation proposés dans les plans d'études	15	18,8
Les modalités d'analyse des instruments d'évaluation proposés dans les plans d'études	10	12,5
Ne s'applique pas	15	18,8
Nombre de répondant(e)s	80	-

1.2.3 - Aspects liés à l'enseignement

Questionné(e)s sur les moyens spécifiques utilisés pour vérifier la congruence entre leurs modèles d'enseignement et leurs objectifs de cours, les répondant(e)s confirment la tendance observée dans la section précédente: la démarche est avant tout personnelle. Ainsi, c'est sur la base des exigences de la discipline considérée (76,3%), de leur formation professionnelle (75%) et d'échanges informels avec des confrères(consoeurs) (72,5%) qu'ils(elles) procèdent (tableau 17). Le recours à la structure départementale sous la forme de discussions (36,3%) ou encore de politiques (23,8%) serait plutôt secondaire. A cet égard, et malgré les pourcentages restreints indiqués au tableau 4, leurs connaissances en psychopédagogie et en docimologie présentent même un caractère prépondérant (48,8%).

TABLEAU 17 - Distribution des répondant(e)s selon les moyens utilisés pour vérifier la congruence entre leurs modèles d'enseignement et leurs objectifs de cours.

Moyens utilisés	Nombre	%
Les politiques départementales	19	23,8
Les discussions en assemblée départementale	29	36,3
Les connaissances en psychopédagogie et en docimologie	38	48,8
Les échanges informels avec les confrères et consoeurs	58	72,5
Les exigences de la discipline	61	76,3
La formation professionnelle	60	75,0
Ne s'applique pas	6	7,5
Nombre de répondant(e)s	80	-

Les données du tableau 18 confirment que les professeur(e)s interrogé(e)s adaptent généralement leurs cours en fonction des aptitudes (81,3%), de la motivation (78,8%) et de la structure conceptuelle (58,8%) de leurs étudiant(e)s. Pour 63,8% d'entre eux(elles), l'évaluation formative viendrait également influencer les stratégies d'enseignement. De façon pratique, c'est surtout à travers leur disponibilité auprès des étudiant(e)s (91,3%) et en adoptant un rythme

d'apprentissage approprié à la moyenne de la classe (77,5%) que les répondant(e)s affirment tenir compte des acquis et du développement intellectuel variés de leurs étudiant(e)s (tableau 19). En regard de cette préoccupation, 58,8% des professeur(e)s disent varier leurs stratégies d'enseignement; une proportion encore significative de 43,8% fait de l'enseignement personnalisé.

TABLEAU 18 -Distribution des répondant(e)s selon les facteurs considérés en regard de leurs stratégies d'enseignement.

Facteurs considérés	Nombre	%
La motivation des étudiant(e)s	63	78,8
La structure conceptuelle des étudiant(e)s	47	58,8
Les aptitudes des étudiant(e)s	65	81,3
Le rythme d'apprentissage de la classe	62	77,5
L'évaluation formative des étudiant(e)s	51	63,8
Ne s'applique pas	1	1,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 19 - Distribution des répondant(e)s selon leur manière de tenir compte des acquis et du développement intellectuel variés de leurs étudiant(e)s.

Modalités	Nombre	%
Adoption d'un rythme approprié à la moyenne de la classe	62	77,5
Adoption de modalités et de stratégies d'enseignement variés	47	58,8
Recours à l'enseignement personnalisé	35	43,8
Disponibilité aux étudiant(e)s	73	91,3
Ne s'applique pas	4	5,0
Nombre de répondant(e)s	80	-

Appelé(e)s à identifier leur pratique d'enseignement en termes de modèles (tableau 20) et de méthodes (tableau 21), les professeur(e)s confirment que les modèles à portée cognitive, tels le développement à l'analyse (76,3%), le développement à la synthèse (71,3%), la saisie et la formation de concepts (66,3%) de même que la résolution de problèmes (60,0%) présentent les fréquences d'utilisation les plus élevées. Viennent ensuite les modèles à portée affective où on retrouve principalement la formation à la prise de conscience (41,3%) et la synectique (32,5%). A l'échelle du collège, les modèles à portée sociale et à portée psychomotrice seraient peu utilisés, exception faite peut-être de la formation au groupe (31,3%) dans le premier cas et de la réduction du stress (23,6%) dans le second. Somme toute, et de façon bien logique, les répondant(e)s associent le même ordre de priorité à leurs modèles d'enseignement (tableau 20) et à leurs objectifs de cours (tableau 10): le cognitif, l'affectif, le social et le psychomoteur.

TABLEAU 20 - Distribution des répondant(e)s selon les modèles d'enseignement qu'ils(elles) utilisent.

Modèles à portée cognitive	Nombre	%
La mnémotechnique	26	32,5
La saisie (méthode déductive) et la formation de concepts (méthode inductive)	53	66,3
Le développement à l'analyse	61	76,3
Le développement à la synthèse	57	71,3
La résolution de problèmes	48	60,0
Modèles à portée affective	**Nombre**	**%**
La formation à la prise de conscience	33	41,3
La réunion	24	30,0
La synectique	26	32,5
La pédagogie non directive	17	21,3
Modèles à portée sociale	**Nombre**	**%**
Le jeu de rôle	16	20,0
La formation au groupe	25	31,3
Les jeux de société et de simulation	4	5,0
L'enquête juridique	2	2,5
L'enquête sociale	10	12,5
La recherche en groupe	17	21,3

(suite du tableau page suivante)

Modèles à portée psychomotrice	Nombre	%
Le conditionnement	8	10,0
L'entraînement	11	13,8
La réduction du stress	19	23,8
Le contre-conditionnement	17	21,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

D'après les données du tableau 21, 76 des 78 professeur(e)s interrogé(e)s utilisent, à des pourcentages divers, un enseignement de type magistral. Pour les deux tiers d'entre eux(elles), le pourcentage excède 60%. Parmi les autres méthodes d'enseignement pointées, seuls les laboratoires (35,9%) et les travaux dirigés (29,5%) présentent un caractère vraiment significatif.

TABLEAU 21 - Distribution des répondant(e)s selon la méthode(les méthodes) d'enseignement qu'ils(elles) utilisent.

Méthodes d'enseignement	Nombre	%
Magistrale à 100%	1	1,3
Magistrale à 80%	22	28,2
Magistrale à 60%	29	37,2
Magistrale à 40%	16	20,5
Magistrale à 20%	8	10,3
Laboratoires	28	35,9
Séances de problèmes	5	6,4
Séminaires	3	3,8
Lectures de dossiers avec explication en classe	9	11,5
Travaux dirigés	23	29,5
Enseignement individualisé	6	7,7

(suite du tableau page suivante)

Simulations	2	2,6
Discussions en groupe	2	2,6
Nombre des répondant(e)s	78	-

L'identification de difficultés communes à tous(toutes) les étudiant(e)s conduit généralement les répondant(e)s à considérer trois alternatives: créer une démarche supplémentaire pour toute la classe avant de passer à l'étape suivante prévue au plan d'études (75,0%), réévaluer les échéanciers (71,3%) et modifier les modèles d'enseignement (63,8%) (tableau 22). Si 21,3% des répondant(e)s admettent maintenir la démarche telle que planifiée, 33,8% disent réduire les objectifs terminaux à atteindre alors que 37,5% modifient les critères d'évaluation.

TABLEAU 22 - Distribution des répondant(e)s selon les modifications qu'ils(elles) apportent à leur démarche d'enseignement, s'ils(elles) identifient des difficultés communes à tous(toutes) les étudiant(e)s.

Modifications apportées	nombre	%
Réduction des objectifs terminaux à atteindre	27	33,8
Maintien de la démarche telle que planifiée	17	21,3
Création d'une démarche supplémentaire pour toute la classe, avant de passer à l'étape suivante prévue au plan d'études	60	75,0
Réévaluation des échéanciers	57	71,3
Modification des modèles d'enseignement	51	63,8
Modification des critères d'évaluation	30	37,5
Ne s'applique pas	2	2,5
Nombre de répondant(e)s	80	-

Dans le cas de difficultés particulières à certain(e)s étudiant(e)s, 91,3% des professeur(e)s interrogé(e)s sont disponibles à aider ceux-ci(celles-ci) sur demande et 85% les incitent à une rencontre à leur bureau (tableau 23). C'est dans des proportions respectives de 36,3% et 18,8% qu'on leur propose également des travaux d'appoint et des cours supplémentaires durant la session. Pour appuyer leur démarche, 16,2% des répondant(e)s affirment pouvoir référer à une politique départementale d'aide aux étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage.

TABLEAU 23 - Distribution des répondant(e)s selon les moyens mis en oeuvre pour aider les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage.

Moyens mis en oeuvre	Nombre	%
Existence d'une politique départementale	12	16,2
Absence d'une politique départementale	62	83,2
Nombre de répondant(e)s	74	100
Prévision d'activités d'apprentissage d'appoint dans leurs plans de cours	12	15,0
Proposition de cours supplémentaires durant la session	15	18,8
Invitation des étudiant(e)s en difficulté à des rencontres à leur bureau	69	85,0
Proposition de travaux d'appoint en cours de session	29	36,3
Disponibilité à aider les étudiant(e)s qui en font la demande	73	91,3
Ne s'applique pas	3	3,8
Nombre de répondant(e)s	80	-

1.2.4 - Aspects liés à l'évaluation des apprentissages

Près des deux tiers des professeur(e)s ayant retourné le questionnaire qualifient de "continu" le type d'évaluation qu'ils(elles) proposent à leurs étudiant(e)s (tableau 24). Dans sa forme la plus fréquente (59,7%), cette évaluation consisterait dans un mélange de formatif et de sommatif. Chez 28,3% des répondant(e)s, elle aurait un caractère exclusivement sommatif. Suivant les données recueillies, cette évaluation des apprentissages porte avant tout sur le domaine cognitif (97,5%). Moins considérés, les domaines affectif, social et psychomoteur présentent des fréquences respectives de 30,0%, 26,3% et 26,3%.

TABLEAU 24 - Distribution des répondant(e)s selon le type d'évaluation des apprentissages réalisé et selon le(s) domaine(s) considéré(s).

Type d'évaluation des apprentissage.	Nombre	%	Domaine visé	Nombre	%
Formatif exclusivement	3	3,9	Cognitif	78	97,5
Sommatif exclusivement	13	28,3	Affectif	24	30,0
Formatif-sommatif	46	59,7	Social	21	26,3
Continu	51	66,2	Psychomoteur	21	26,3
Nombre de répondant(e)s	77	-	Nombre de répondant(e)s	80	-

D'après les données du tableau 25, la pédagogie par objectif (76,3%) est le modèle d'évaluation qui traduit le mieux la pratique actuelle des professeur(e)s. A cet égard, l'expertise professionnelle (36,3%) et l'étude de cas (32,5%) sont deux autres modèles relativement apparentés au vécu. L'analyse de besoin, la critique d'art et l'approche systémique seraient très peu utilisés.

TABLEAU 25 - Distribution des répondant(e)s selon le(s) modèle(s) d'évaluation qu'ils(elles) utilisent.

Modèles d'évaluation	Nombre	%
La pédagogie par objectif	61	76,3
L'analyse de besoins	16	20,0
La critique d'art	11	13,8
L'expertise professionnelle	29	36,3
L'étude de cas	26	32,5
L'approche systémique	18	22,5
Ne s'applique pas	2	2,5
Nombre de répondant(e)s	80	-

Un large éventail d'instruments peuvent servir à évaluer les étudiant(e)s. Les données du tableau 26 traduisent cette réalité. Ainsi, en regard du domaine cognitif, on observe que les travaux (travaux longs, travaux courts, exercices à remettre, présentations en classe) ont une fréquence relativement égale à celle des examens de toutes formes. La diversité semble ici la règle générale. Les habilités et attitudes propres aux domaines affectif, social et psychomoteur sont par ailleurs peu évaluées et il est difficile d'identifier parmi les instruments spécifiques qui s'y rattachent des choix prépondérants, exception faite peut-être du test de performance au niveau du psychomoteur.

TABLEAU 26 - Distribution des répondant(e/s selon les instruments qu'ils(elles) utilisent pour évaluer leurs étudiant(e)s dans les domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

Instruments	Nombre	%	% ajusté
Domaine cognitif			
L'examen objectif à choix multiples	28	35,0	36,8
L'examen à réponses brèves	41	51,3	53,9
L'examen à réponses élaborées	42	52,5	55,3
L'examen traditionnel (solution de problèmes)	38	47,5	50,0
Le travail long	34	42,5	44,7
Le travail court	55	68,8	72,4
L'exercice à remettre	42	52,5	55,3
La présentation en classe	32	40,0	42,1
Ne s'applique pas	4	5,0	-
Nombre de répondant(e)s	80	-	-
Domaine affectif			
L'échelle d'appréciation	10	12,5	52,6
La grille d'observation	9	6,3	26,3
Ne s'applique pas	61	76,3	-

Suite du tableau page suivante.

Domaine social			
L'entrevue	2	2,5	13,3
Le questionnaire	3	3,8	20,0
La grille d'observation	4	5,0	26,7
Le sondage	-	-	-
L'enquête	2	2,5	13,3
Ne s'applique pas	65	81,3	-
Domaine psychomoteur			
La grille d'observation	10	12,5	41,7
La liste de vérification	6	7,5	25,0
Le test de performance	19	23,8	79,2
Ne s'applique pas	56	70,0	-
Nombre de répondant(e)s	80	-	-

Interrogé(e)s sur les aspects pratiques de leur évaluation des étudiant(e)s, la majorité des professeur(e)s ont répondu de façon largement affirmative aux variables proposées dans le questionnaire. Donner une note à l'étudiant(e) (96,3%), l'informer sur son cheminement (88,8%), identifier ses difficultés (86,3%) et, le cas échéant, lui proposer des démarches d'apprentissage d'appoint constituent leurs raisons premières d'évaluer (tableau 27). De plus, pour 80,0% d'entre eux(elles), cette dimension de la tâche d'enseignement répond de leurs responsabilités envers les étudiant(e)s et la société. C'est dans des proportions sensiblement identiques qu'elle sert également à réévaluer leur processus d'enseignement (80,0%) et à faire un bilan du projet d'apprentissage défini dans leurs plans d'études (75,0%).

TABLEAU 27 - Distribution des répondant(e)s selon les aspects pratiques de leur évaluation des étudiant(e)s.

Aspects pratiques	Nombre	%
<u>Aspects centrés sur l'étudiant(e)</u>		
Donner une note à l'étudiant(e)	77	96,3
Identifier les difficultés d'apprentissage des étudiant(e)s	69	86,3
Proposer des démarches d'apprentissage d appoint aux étudiant(e)s en difficulté	50	62,5
Informer l'étudiant(e) sur son cheminement	71	88,8
Ne s'applique pas	-	-
<u>Aspects centrés sur l'enseignement</u>		
Réévaluer le processus d'enseignement, les étapes d'apprentissage et les échéanciers	64	80,0
Faire un bilan du projet d'apprentissage défini dans le plan d'études	60	75,0
Répondre des responsabilités envers les étudiant(e)s et la société	64	80,0
Ne s'applique pas	4	5,0
Nombre de répondant(e)s	80	-

Les tableaux 28 et 29 résument la pratique évaluative des répondant(e)s par rapport aux dimensions formative et sommative en terme de fréquence sessionnelle. De façon générale, une fraction importante des professeur(e)s interrogé(e)s affirme procéder à plus de cinq évaluations formatives et/ou plus de cinq évaluations sommatives par session. La moyenne se situerait entre trois et quatre évaluations par session dans les deux cas. On note cependant que chez certain(e)s cette fréquence est réduite à deux, voire même une évaluation par session.

TABLEAU 28 - Distribution des répondant(e)s selon la fréquence de leurs évaluations formatives par session.

Fréquence	Partie théorique du cours			Partie laboratoire du cours		
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté
1 fois	3	3,8	5,1	1	1,3	2,7
2 fois	4	5,0	6,8	3	3,8	8,1
3 fois	18	22,5	30,5	3	3,8	8,1
4 fois	8	10,0	13,6	5	6,3	13,5
5 fois et plus	26	32,5	44,1	25	31,3	67,6
Ne s'applique pas	21	26,3	-	43	53,8	-
Nombre de répondant(e)s	80	100	100	80	100	100

TABLEAU 24 - Distribution des répondant(e)s selon la fréquence de leurs évaluations sommatives par session.

Fréquence	Partie théorique du cours			Partie laboratoire du cours		
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté
1 fois	6	7,5	8,8	5	6,3	12,5
2 fois	10	12,5	14,7	6	7,6	15,0
3 fois	19	23,8	27,9	3	3,8	7,5
4 fois	12	15,0	17,6	6	7,6	15,0
5 fois et plus	21	26,3	30,9	20	25,3	50,0
Ne s'applique pas	12	15,0	-	39	49,4	-
Nombre de répondant(e)s	80	100	100	79	100	100

Plus explicite en ce qui a trait à l'évaluation formative, le tableau 30 montre que chez les quelques 80% de professeur(e)s concerné(e)s, cette pratique prend généralement la forme d'une disponibilité à la demande de l'étudiant(e) (92,3% pour la partie théorique et 87,8% pour la partie laboratoire des cours). Les rencontres personnelles après identification de difficultés (environ 60%) et les commentaires sur les travaux écrits avec possibilité de reprendre le travail (environ 50%) sont des formes d'évaluation formative également pratiquées. Seulement 12,3% des répondant(e)s disent procéder par voie d'un questionnaire pré-examen, corrigé, annoté, mais non compilé dans la note finale.

TABLEAU 30 - Distribution des répondant(e)s selon la forme prise par l'évaluation formative de leurs étudiant(e)s.

Forme de l'évaluation formative	Partie théorique du cours			Partie laboratoire du cours		
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté
Rencontres personnelles après identification de difficultés	39	48,8	60,0	24	30,4	58,5
Commentaires sur les travaux écrits avec possibilité de reprendre le travail	30	37,5	46,2	21	26,6	51,2
Questionnaires pré-examen, corrigés, annotés, mais non compilés dans la note finale	8	10,0	12,3	-	-	-
Disponibilité à la demande de l'étudiant(e)	60	75,0	92,3	36	45,6	87,8
Ne s'applique pas	15	18,8	-	38	48,1	-
Nombre de répondant(e)s	80	-	-	79	-	-

Deux questions visaient à savoir comment les professeur(e)s informent les étudiant(e)s sur les critères, les standards et les objets de leurs évaluations sommatives. D'après les données des tableaux 31 et 32, c'est principalement par le biais des plans d'études que cette information est véhiculée. A ceci viendraient s'ajouter, de façon assez régulière, des informations verbales avant les examens. Une analyse comparative des données des deux tableaux tendrait cependant à confirmer que les étudiant(e)s sont un peu plus

informé(e)s des objets de leurs évaluations que des critères et des standards qui s'y rattachent. Toutefois, le fait que 25% des répondant(e)s disent informer les étudiant(e)s sur les critères et les standards de leurs évaluations après l'examen ne doit pas être interprété de façon nécessairement négative, car pour certain(e)s, ce type d'information peut constituer un rappel.

TABLEAU 31 - Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'informer les étudiant(e)s sur les critères et les standards de leurs évaluations sommatives.

Type d'information	Nombre	%
Par le biais des plans d'études	64	80,0
Par le biais de dossiers remis en classe	18	22,5
Verbalement avant l'examen	45	56,3
Sur la copie de l'examen	34	42,5
Après correction de l'examen	20	25,0
Ne s'applique pas	2	2,5
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 32 - Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'informer les étudiant(e)s sur les objets de leurs évaluations sommatives.

Type d'information	Nombre	%
Par le biais des plans d'études	69	86,3
Par le biais de dossiers remis en classe	28	35,0
Verbalement avant l'examen	52	65,0
Ne s'applique pas	1	1,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

La quasi totalité des professeur(e)s interrogé(e)s emploie une notation numérique lors de la correction des examens (94,9%) et des travaux (86,3%) (tableau 33). Un nombre restreint de répondant(e)s utiliserait une notation qualitative, plus particulièrement pour les travaux (21,3%).

TABLEAU 33 - Distribution des répondant(e) selon leur façon de noter les examens et les travaux.

Type de notation	Examens		Travaux	
	N	%	N	%
Numérique	75	94,9	69	86,3
Alphabétique	6	7,6	4	5,0
Qualitative	11	13,9	17	21,3
Ne s'applique pas	1	1,3	5	6,3
Nombre de répondant(e)s	79	-	80	-

C'est principalement suivant l'optique d'une interprétation critériée (73,4%) que les professeur(e)s conçoivent l'évaluation des apprentissages au collège (tableau 34). Près du tiers de ceux-ci(celles-ci) sont cependant porté(e)s à axer cette évaluation sur les exigences de la discipline ou de la profession concernée. Moins de 30% d'entre eux(elles) associent leur pratique évaluative à une interprétation de type normative.

Les données du tableau 35 indiquent qu'à l'intérieur d'un même département 30,3% des professeur(e)s uniformisent les critères et les standards de leurs évaluations, alors que 34,2% harmonisent la fréquence des évaluations. Pour le plus grand nombre, soit 35,5% la question ne s'appliquerait tout simplement pas.

TABLEAU 34 - Distribution des répondant(e)s selon le type d'interprétation utilisé lors de leurs évaluations sommatives.

Type d'interprétation	Nombre	%
Normative (par rapport à la moyenne)	22	27,8
Critériée (par rapport aux objectifs proposés)	58	73,4
Rang décile ou stanine	8	10,1
Professionnelle (par rapport aux exigences de la discipline ou de la profession)	26	32,9
Ne s'applique pas	4	5,1
Nombre de répondant(e)s	79	-

TABLEAU 35 - Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) uniformisent ou non les critères et les standards et harmonisent ou non la fréquence des évaluations avec leurs confrères(consoeurs) de département.

	Nombre	%
Uniformisation des critères et des standards des évaluations	23	30,3
Harmonisation de la fréquence des évaluations	26	34,2
Ne s'applique pas	27	35,5
Nombre de répondant(e)s	76	100

Relativement au délai de remise des examens et des travaux corrigés, pour 87,6% des professeur(e)s interrogé(e)s, il est inférieur à sept jours, dans le cas des examens, et pour 81,3%, il est inférieur à deux semaines dans le cas des travaux (tableau 36).

TABLEAU 36 - Distribution des répondant(e)s selon le délai de remise des examens et des travaux corrigés.

Délai de remise	Nombre	%
Examens		
1 à 3 jours après l'examen	23	28,8
4 à 7 jours après l'examen	47	58,8
8 à 15 jours après l'examen	7	8,8
Plus de 2 semaines après l'examen	-	-
Ne s'applique pas	3	3,8
Travaux		
Moins de 1 semaine après la date de remise du travail	17	21,3
Entre 1 et 2 semaines après la date de remise du travail	48	60,0
Plus de 2 semaines après la date de remise du travail	3	3,8
Ne s'applique pas	12	15,0
Nombre de répondant(e)s	80	100

Dans leur pratique actuelle, 86,1% des répondant(e)s identifient les difficultés d'apprentissage de l'étudiant(e) sur sa copie d'examen ou encore en marge de son texte de travail; 13,9% ne le font pas (tableau 37). C'est également par des interventions en classe (76,3%) et lors de rencontres personnelles (63,8%) que ses difficultés lui seraient signalées. Suite à l'identification de ces difficultés, 84,6% des professeur(e)s interrogé(e)s en tiendraient compte dans la construction d'examens ou lors du choix de travaux subséquents (tableau 38). A l'échelle du collège, le recours à des analyses statisti-

ques sur les résultats obtenus à un examen est peu fréquent (tableau 39). Si 48,8% des répondant(e)s y voient la possibilité d'identifier des difficultés d'apprentissage précises, seulement 33,8% d'entre eux(elles) évaluent le coefficient de réussite et 12,5% le coefficient de discrimination des questions proposées.

TABLEAU 37 - Distribution des répondant(e)s selon leur façon d'identifier les difficultés d'apprentissage des étudiant(e)s lors des examens ou des travaux.

Identification des difficultés d'apprentissage		Nombre	%
Sur la copie de chaque étudiant(e)	oui	68	86,1
	non	11	13,9
	Total	79	100
En classe		61	76,3
Lors de rencontres personnelles proposées aux étudiant(e)s en difficulté		51	63,8
A la demande des étudiant(e)s		61	76,3
Ne s'applique pas		1	1,3
Nombre de répondant(e)s		80	-

TABLEAU 38 - Distribution des répondant(e)s selon qu'ils(elles) tiennent compte ou non des difficultés d'apprentissage précédemment identifiées, lors de la construction des examens ou du choix des travaux.

	Nombre	%
oui	66	84,6
non	12	15,4
Nombre de répondant(e)s	78	100

TABLEAU 39 - Distribution des répondant(e)s selon le type d'analyse statistique qu'ils(elles) font sur les résultats obtenus lors d'un examen.

Type d'analyse statistique	Nombre	%
Evaluation du coefficient de difficulté ou de réussite des questions proposées	27	33,8
Evaluation du coefficient de discrimination des questions proposées	10	12,5
Identification de difficultés d'apprentissage précises	39	48,8
Ne s'applique pas	23	28,8
Nombre de répondant(e)s	80	-

De l'avis des répondant(e)s, le souci de congruence avec les objectifs du cours (88,8%) et les exigences de la discipline (85,0%) sont les deux critères qui prévalent lors de la construction de leurs instruments d'évaluation (tableau 40). A cet égard, les exigences du cours suivant (40,0%) et de la profession (33,8%) sont nettement moins prépondérantes. La sélection des étudiant(e)s est un critère considéré par 13,8% d'entre eux(elles).

Questionné(e)s sur les principales difficultés qu'ils(elles) rencontrent en regard de la qualité de l'évaluation des apprentissages, 45,0% des répondant(e)s ont signalé un manque de temps, 28,8%, un manque de communication entre les professeur(e)s, 27,5%, des conditions de travail inadéquates, 25,0%, un manque de formation en psychopédagogie et/ou en docimologie, 17,5%, une réglementation pédagogique incohérente (tableau 41). L'évaluation des apprentissages ne poserait pas de problèmes particuliers pour 26,3% d'entre eux(elles).

TABLEAU 40 -Distribution des répondant(e)s selon les critères prévalant à la construction de leurs instruments d'évaluation.

Critères	Nombre	%
Les exigences de la discipline	68	85,0
Les exigences de la profession	27	33,8
Les exigences du cours suivant	32	40,0
La congruence avec les objectifs du cours	71	88,8
La sélection des étudiant(e)s	11	13,8
Ne s'applique pas	-	-
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 41 - Opinion des répondant(e)s sur les principales difficultés qu'ils(elles) rencontrent en regard de la qualité de l'évaluation des apprentissages.

Difficultés	Nombre	%
Un manque de temps	36	45,0
Des conditions de travail inadéquates	22	27,5
Une réglementation pédagogique incohérente	14	17,5
Un manque de communication entre les professeur(e)s	23	28,8
Une formation pédagogique et/ou docimologique insuffisante	20	25,0
Ne s'applique pas	21	26,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

1.2.5 - Aspects liés aux droits des étudiant(e)s

L'enquête conduite aupres des professeur(e)s a aussi porté sur les droits et recours des étudiant(e)s en matière d'évaluation. De plus, cinq questions visaient à dégager la façon d'informer ceux-ci (celles-ci) sur leurs droits.

Tel que confirmé par les répondant(e)s dans une proportion de 73,8%, c'est, "au besoin en cours de session", que les étudiant(e)s sont informé(e)s de leurs droits et recours inscrits dans les règlements pédagogiques du collège (tableau 42). Pour un bon nombre, soit 46,3%, cette information est transmise verbalement en début d'année alors que 38,8% des professeur(e)s interrogé(e)s l'inscrivent dans leurs plans d'études.

TABLEAU 42 - Distribution des répondant(e)s selon les moyens utilisés pour informer les étudiant(e)s sur leurs droits et recours inscrits dans les règlements pédagogiques du collège.

Moyens utilisés	Nombre	%
Par le biais des plans d'études	31	38,8
Verbalement en début de session	37	46,3
Si besoin est, en cours de session	59	73,8
Ne s'applique pas	4	5,0
Nombre de répondant(e)s	80	-

A la question leur demandant s'ils(elles) consultent les étudiant(e)s pour ajouter ou modifier des éléments à leurs plans d'études, 72,5% des professeur(e)s interrogé(e)s ont répondu dans l'affirmative et 27,5% dans la négative (tableau 43). Selon eux(elles) cette démarche de consultation produit des résultats plutôt mitigés. En effet, si les répondant(e)s tiennent généralement compte des remarques des étudiant(e)s, c'est dans un nombre restreint de cas (41,8%) que ceux-ci(celles-ci) suggéreraient des modifications.

Les données associées aux énoncés du tableau 44 illustrent par ailleurs des pratiques variées chez les professeur(e)s en regard des droits étudiants. A cet effet, seul le droit à une revision de la note des travaux ou examens leur est reconnu de façon quasi unanime (95,.0%). Environ deux professeur(e)s sur trois assurent la confidentialité de la transmission des résultats scolaires, informent sur les recours en cas de fraude ou de plagiat et reconnaissent aux étudiant(e)s le droit de participer à leur évaluation. De façon bien partagée, ils(elles) sont 43,6% à accepter le droit de reprise d'un examen, alors que la proportion se situe à 50,6% dans le cas des travaux. La pratique de reconnaître certaines activités parascolaires, jugées en accord avec les objectifs du cours, rejoint 42,5% des répondant(e)s alors qu'ils(elles) sont 72,2% à se déclarer prêt(e)s à le faire. Enfin, trois professeur(e)s sur quatre accordent la possibilité aux étudiant(e)s d'avoir la mention incomplet inscrite à leur dossier.

TABLEAU 43 - Distribution des répondant(e)s en regard de la consultation qu'ils(elles) font, auprès des étudiant(e)s, par rapport aux éléments contenus dans leurs plans d'études.

Eléments liés à la consultation sur les plans d'études		Nombre	%
Consultation des étudiant(e)s pour ajouter ou modifier des éléments au plan d'études	oui	58	72,5
	non	22	27,5
Nombre de répondant(e)s		80	-
<u>Lors de cette consultation</u>			
Plusieurs étudiant(e)s suggèrent des modifications ou des ajouts		-	-
Quelques étudiant(e)s suggèrent des modifications		33	41,8
Aucun(e) étudiant(e)s suggère des modifications		35	44,3
Ne s'applique pas		11	13,9
Nombre de répondant(e)s		79	100
<u>Considération par le(la) professeur(e) des remarques étudiantes</u>			
Généralement		37	46,3
Quelquefois		22	27,5
Jamais		-	-
Ne s'applique pas		21	26,3
Nombre de répondant(e)s		80	100

TABLEAU 44 - Distribution des répondant(e)s selon les droits qu'ils(elles) reconnaissent à leurs étudiant(e)s.

Droits	Oui		Non		Total	
	N	%	N	%	N	%
Assurer la confidentialité de la transmission des résultats des évaluations	52	65,0	28	35,0	80	100
Assurer un droit à une revision de la note de leurs travaux ou examens	76	95,0	4	5,0	80	100
Informer les étudiant(e)s sur leurs recours dans un cas de fraude ou de plagiat	49	62,8	29	37,2	78	100
Reconnaître à l'étudiant(e) le droit de participer à son évaluation	52	65,0	28	35,0	80	100
Donner le droit de reprendre un examen aux étudiant(e)s qui en font la demande	34	43,6	44	56,4	78	100
Donner le droit de reprendre un travail aux étudiant(e)s qui en font la demande	39	50,6	38	49,4	77	100
Reconnaître certaines activités parascolaires jugées en accord avec les objectifs du cours	34	42,5	46	57,5	80	100
Etre prêt(e) à reconnaître certaines activités parascolaires	57	72,2	22	27,8	79	100
Accorder la possibilité aux étudiant(e)s en difficulté d'avoir la mention incomplet inscrite à leur dossier	58	74,4	20	25,6	78	100

L'absence d'un(e) étudiant(e) à un examen ou lors de la remise d'un travail conduit somme toute à deux possibilités: pour environ 60% des répondant(e)s, il y a nécessité de reprendre l'examen ou le travail alors que pour une proportion approchant 40% d'entre eux(elles), le cas est jugé au mérite.

TABLEAU 45 - Distribution des répondant(e)s selon leur façon de traiter l'absence d'un(e) étudiant(e) à un examen ou lors de la remise d'un travail.

Modalités	Examen N	Examen %	Travail N	Travail %
L'étudiant(e) est par le fait même exempté(e) de l'examen ou du travail	-	-	1	1,3
L'étudiant(e) doit nécessairement reprendre l'examen ou le travail	45	57,0	51	64,6
Le cas est jugé au mérite	36	45,6	31	39,2
Ne s'applique pas	7	8,9	10	12,7
Nombre de répondant(e)s	79	-	79	-

1.2.6 - Aspects liés à des politiques en évaluation des apprentissages

Les répondant(e)s partagent généralement l'opinion qu'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages est "utile" (44,9%), voire "très utile" (24,4%) (tableau 45). A l'opposé, 21,8% d'entre eux(elles) lui prêtent un caractère "plus ou moins utile" et 7,7% la qualifient d' "inutile".

TABLEAU 46 - Opinion des répondant(e)s sur l'utilité d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

	Nombre	%
Très utile	19	24,4
Utile	35	44,9
Plus ou moins utile	17	21,8
Inutile	6	7,7
Ne s'applique pas	1	1,3
Nombre de répondant(e)s	78	100

A leur avis, une telle politique devrait privilégier trois buts: mettre en place les conditions d'une évaluation juste et équitable pour tous(toutes) les étudiant(e)s (82,5%), rendre l'action éducative plus efficace en regard de l'apprentissage (68,8%) et définir clairement les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun(e) par rapport à l'évaluation (68,8%) (tableau 46).

Sur la base des données recueillies lors de l'enquête, tous les éléments proposés dans le tableau 47 pourraient faire l'objet de la politique institutionnelle. De façon plus significative cependant, on souhaite y voir apparaître les buts de la politique (82,5%), les droits des étudiant(e)s (75,0%), les objectifs (75,0%), les responsabilités (71,3%), les raisons et les principes directeurs (68,8%) associés à l'évaluation des apprentissages.

TABLEAU 47 - Opinion des répondant(e)s sur les buts que devrait poursuivre une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Buts	Nombre	%
Mettre en place les conditions d'une évaluation juste et équitable pour tous(tes) les étudiant(e)s	66	82,5
Assurer la planification et la coordination des activités d'évaluation au collège	42	52,5
Rendre l'action éducative plus efficace en regard de l'apprentissage des étudiant(e)s	55	68,8
Définir clairement les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun(e) par rapport à l'évaluation des apprentissages	55	68,8
Enoncer et préciser la nature et la portée des pratiques évaluatives utilisées au cégep	46	57,5
Rendre compte de l'apprentissage des étudiant(e)s à partir de critères et de standards connus	47	58,8
Assurer un caractère d'équivalence et d'universalité des programmes et des cours dispensés au cégep	36	45,0
Ne s'applique pas	9	11,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 48 - Opinion des répondant(e)s sur les éléments que devrait comprendre une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Eléments	Nombre	%
Une problématique	44	55,0
Un lexique	51	63,8
Les buts de la politique	66	82,5
Les difficultés liées à l'évaluation	49	61,3
Les raisons de l'évaluation des apprentissages	55	68,8
Les principes directeurs de la politique institutionnelle	55	68,8
Les objectifs de l'évaluation des apprentissages	60	75,0
Les responsabilités	57	71,3
Les droits des étudiant(e)s	60	75,0
Une réglementation pédagogique	45	56,3
La démarche-type d'élaboration de politiques départementales	48	60,0
Ne s'applique pas	11	13,8
Nombre de répondant(e)s	80	-

L'utilité de politiques départementales en évaluation des apprentissages est manifeste pour 86,3% des professeur(e)s interrogé(e)s (tableau 48). Deux éléments sont susceptibles d'expliquer cette quasi unanimité: l'autonomie relative des départements au plan pédagogique et l'existence de spécificités propres à chacun de ceux-ci.

De l'avis des répondant(e)s, ces politiques devraient retenir trois orientations: assurer la cohérence fins-buts-objectifs et la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études (87,5%), informer les étudiant(e)s sur les exigences départementales en matière d'évaluation (85,0%) et préciser les responsabilités qui s'y rattachent (82,5%) (tableau 49).

TABLEAU 49 - Opinion des répondant(e)s sur l utilité d'une politique départementale en évaluation des apprentissages.

	Nombre	%
Très utile	32	40,0
Utile	37	46,3
Plus ou moins utile	10	12,5
Inutile	1	1,3
Ne s'applique pas	-	-

TABLEAU 50 - Opinion des répondant(e)s sur les objectifs que devrait poursuivre une politique départementale en évaluation des apprentissages.

Objectifs	Nombre	%
Assurer la cohérence fins-buts-objectifs des plans d'études	70	87,5
Assurer la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études	70	87,5
Préciser les responsabilités départementales en matière d'évaluation	66	82,5
Harmoniser les pratiques évaluatives à l'intérieur du département et/ou des disciplines	57	71,3
Informer les étudiant(e)s sur les exigences du département en matière d'évaluation des apprentissages	68	85,0
Ne s'applique pas	2	2,5
Nombre de répondant(e)s	80	-

Les données du tableau 50 tendent par ailleurs à confirmer que les professeur(e)s conçoivent les politiques départementales sous un aspect plutôt gestionnaire. Ainsi, selon eux(elles), on devrait y retrouver principalement: les objectifs du département en matière d'évaluation (91,3%), les exigences concernant l'élaboration des plans d'études (86,3%), les recours étudiants (82,5%), les responsabilités (80,0%), les modalités d'adoption des plans d'études (77,5%) et les choix départementaux concernant les objectifs de cours (76,3%). Les répondant(e)s souscrivent généralement moins à l'idée d'y inclure des éléments liés au cadre pédagogique de l'évaluation. Ce constat réfère, entre autres, aux choix départementaux concernant les modèles d'enseignement (41,3%), les instruments d'évaluation (55,0%) et la fréquence des évaluations (52,5%).

TABLEAU 51 - Opinion des répondant(e)s sur les éléments que devrait contenir une politique départementale en évaluation des apprentissages.

Eléments	Nombre	%
Les objectifs du département en matière d'évaluation des apprentissages	73	91,3
Les choix départementaux concernant les objectifs des cours	61	76,3
Les choix départementaux concernant les modèles d'enseignement	33	41,3
Les choix départementaux concernant les modèles et les instruments d'évaluation	44	55,0
Les choix départementaux concernant les critères et les standards d'évaluation	52	65,0
Les choix départementaux concernant la fréquence des évaluations	42	52,5
Les modalités d'harmonisation des pratiques évaluatives	47	58,8
Les modalités d'analyse de la cohérence fins-buts-objectifs des plans d'études	54	67,5

Suite du tableau page suivante.

Les modalités d'analyse de la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études	52	65,0
Les exigences départementales concernant l'élaboration des plans d'études	69	86,3
Les modalités d'adoption des plans d'études	62	77,5
Les responsabilités départementales concernant l'évaluation des étudiant(e)s	64	80,0
Les recours des étudiant(e)s en regard de leur évaluation	66	82,5
Ne s'applique pas	3	3,8
Nombre de répondant(e)s	80	-

Aux yeux de 85,0% des participant(e)s à l'enquête, la responsabilité d'assurer une évaluation juste, équitable et de qualité justifie, avant tout, l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle (tableau 51). A cet égard, la nécessité de rendre des comptes à la société (56,3%) ou encore de bien informer les universités et les employeurs sur les acquis des étudiant(e)s (53,8%) sont deux raisons jugées moins prépondérantes.

Suivant leur perception actuelle, environ 60% des répondant(e)s estiment que l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages respecte l'autonomie des départements et la liberté académique des professeur(e)s (tableau 52). Une proportion sensiblement identique partage par ailleurs l'opinion que cette exigence vise à contrôler les activités d'apprentissage dans les collèges et éventuellement, à évaluer les professeur(e)s.

TABLEAU 52 - Opinion des répondant(e)s sur les raisons qui justifient l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Raisons	Nombre	%
Le caractère public des collèges	38	47,5
La nécessité de rendre des comptes à la société qui nous confie la responsabilité de l'enseignement collégial	45	56,3
La nécessité de bien informer les universités et les employeurs sur les acquis des étudiant(e)s	43	53,8
La nécessité d'harmoniser les pratiques évaluatives au collège	38	47,5
La nécessité d'assurer une évaluation juste, équitable et de qualité des étudiant(e)s	68	85,0
Ne s'applique pas	8	10,0
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 53 - Perception des répondant(e)s en regard de l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

	Nombre	%
Respecte l'autonomie des départements	49	62,8
Respecte la liberté académique des professeur(e)s	46	58,9
Est anti-professionnelle	2	2,6
Vise à contrôler les activités d'apprentissage dans les collèges	48	61,5
Vise éventuellement à évaluer les professeur(e)s	39	50,0
Ne s'applique pas	6	7,7
Nombre de répondant(e)s	78	-

Près des trois quarts des répondant(e)s reconnaissent que la politique institutionnelle doit proposer des orientations pour combler les lacunes identifiées, sans toutefois changer les fondements des pratiques actuelles (tableau 53). Pour un bon nombre d'entre eux(elles), soit 60,0%, il y a même lieu d'innover en intégrant les théories nouvelles en évaluation.

D'un point de vue pratique, 70,0% des professeur(e)s questionné(e)s estiment que la responsabilité d'élaborer cette politique relève de la compétence partagée des services pédagogiques et des départements (tableau 54).

TABLEAU 54 - Opinion des répondant(e)s sur la portée d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

	Nombre	%
Codifier (se limiter à intégrer) les pratiques évaluatives déjà existantes au collège	11	13,8
Proposer des orientations pour combler les lacunes identifiées, sans toutefois changer les fondements des pratiques actuelles	59	73,8
Innover en intégrant les théories nouvelles en évaluation	48	60,0
Ne s'applique pas	9	11,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

TABLEAU 55 - Opinion des répondant(e)s concernant la responsabilité d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages.

Responsabilité	Nombre	%
De la compétence exclusive du conseil d'administration	1	1,3
De la compétence exclusive de l'ensemble des départements	13	16,3
De la compétence partagée des services pédagogiques et des départements	56	70,0
De la compétence de tous les groupes concernés (y inclus les syndicats)	34	42,5
Ne s'applique pas	5	6,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

Les intervenant(e)s identifient quatre difficultés principales en regard de l'implantation de politiques en évaluation des apprentissages: la diversité des conceptions en évaluation (83,8%), les divergences idéologiques sur le sens et la portée des politiques (81,3%), le vécu fortement disciplinaire (75,0%) et la variété des pratiques actuelles (70,0%) (tableau 55). D'autres aspects, comme les conditions de travail (45,0%), l'autonomie des départements (37,5%), le peu de formation des professeur(e)s en docimologie et en pédagogie (31,3%) et les contraintes budgétaires (30,0%) ne constitueraient pas des difficultés majeures à ce niveau.

TABLEAU 56 - Opinion des répondant(e)s sur les principales difficultés liées à l'implantation de politiques en évaluation des apprentissages.

Difficultés	Nombre	%
La diversité des conceptions en évaluation des apprentissages	67	83,8
Les divergences idéologiques sur le sens et la portée des politiques	65	81,3
Le vécu fortement disciplinaire des pratiques actuelles	60	75,0
La variété des pratiques actuelles	56	70,0
Le peu de formation des professeur(e)s en docimologie et en psychopédagogie	25	31,3
L'autonomie des départements	30	37,5
La liberté académique des professeur(e)s	44	55,0
Les conditions de travail des professeur(e)s	36	45,0
Les contraintes budgétaires	24	30,0
Ne s'applique pas	1	1,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

Quoique jugée "souhaitable" ou encore "très souhaitable" avec une fréquence approchant 85,0%, près de la moitié des répondant(e)s sont d'avis que l'intégration de l'évaluation formative aux pratiques actuelles est "plus ou moins réalisable", voire même "non réalisable" (tableaux 56 et 57). Des considérations telles la surcharge de travail exigée par ce type d'évaluation (62,8%), la charge d'enseignement déjà trop lourde (60,3%) et l'organisation pédagogique actuelle au niveau collégial (52,6%) viendraient essentiellement étayer ce jugement (tableau 58).

TABLEAU 57 - Opinion des répondant(e)s sur la pertinence d'intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles.

	Nombre	%
Très souhaitable	31	39,2
Souhaitable	36	45,6
Plus ou moins souhaitable	9	11,4
Non souhaitable	3	3,8
Nombre de répondant(e)s	79	100

TABLEAU 58 - Opinion des répondant(e)s sur la possibilité d'intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles.

	Nombre	%
Très réalisable	14	17,9
Réalisable	27	34,6
Plus ou moins réalisable	30	38,5
Non réalisable	7	9,0
Nombre de répondant(e)s	78	100

TABLEAU 59 - Opinion des répondant(e)s relative à l'impossibilité ou aux difficultés d'intégrer l'évalution formative aux pratiques actuelles.

Difficultés	Nombre	%
Les finalités de l'éducation collégiale mal connues	20	25,6
L'absence d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages	20	25,6
L'absence de politiques départementales en évaluation des apprentissages	21	26,9
L'organisation pédagogique actuelle de l'enseignement collégial (cours sessionnels, pré-requis, vécu et objectifs disciplinaires, etc.)	41	52,6
Une charge d'enseignement déjà trop lourde	47	60,3
Le peu d'intérêt manifesté par les étudiant(e)s en regard de leur évaluation	30	38,5
La surcharge de travail exigée par ce type d'évaluation	49	62,8
Ne s'applique pas	9	11,5
Nombre de répondant(e)s	78	-

Comme dernier élément, les professeur(e)s ont majoritairement reconnu qu'une double réglementation devrait accompagner les politiques en évaluation des apprentissages: une réglementation au niveau institutionnel et une réglementation au niveau départemental, et ceci, selon les responsabilités dévolues à chacun (tableau 59).

TABLEAU 60 - Opinion des répondant(e)s sur le type de réglementation devant accompagner les politiques en évaluation des apprentissages.

	Nombre	%
Une réglementation seulement au niveau du collège (ex. un minimum de 4 évaluations par session pour tous les cours, politique de plagiat uniforme pour tous, etc...)	2	2,5
Une réglementation seulement au niveau départemental	26	32,5
Une réglementation aux deux niveaux selon les responsabilités dévolues à chacun	47	58,8
Ne s'applique pas	9	11,3
Nombre de répondant(e)s	80	-

1.3 - Conclusion

Les données reproduites dans les pages précédentes permettent de tracer un portrait global de la pratique évaluative des professeur(e)s au Cégep de Drummondville. Notons cependant, que malgré les possibilités offertes par l'enquête, on n'y fait pas état des particularités ou spécificités départementales. C'est au niveau de l'animation et de l'assistance auprès des départements, plus particulièrement lors de la rédaction de leur politique en évaluation des apprentissages, que ces données pourront présenter un caractère plus pertinent.

Aspects liés à la planification des cours

En début de session, plusieurs professeur(e)s évaluent les acquis antérieurs de leurs étudiant(e)s. Cette démarche, plutôt informelle, voire occasionnelle, vise avant tout à déterminer le rythme d'apprentissage de la classe et porte essentiellement sur des aspects cognitifs. De même, avant d'entreprendre les cours, les professeur(e)s préparent un plan d'études à l'intention de leurs étudiant(e)s où on retrouve, bien articulés, des objectifs terminaux et des objectifs intermédiaires d'apprentissage. Plus particulièrement axés sur le domaine cognitif, ces objectifs portent également sur les domaines affectif, social et psychomoteur pour un bon nombre de professeur(e)s. Cependant, moins du tiers de ceux-ci(celles-ci) distinguent effectivement dans leurs plans d'études entre ces différents domaines d'objectifs.

Comme source première de référence, les professeur(e)s consultent généralement les cahiers de la DGEC pour préparer leurs plans d'études. C'est essentiellement de façon personnelle qu'ils(elles) vérifient la cohérence fins-buts-objectifs et la congruence objectifs-enseignement-évaluation de la démarche d'apprentissage proposée. À ce niveau, le recours à des plans-cadres départementaux ou encore à la structure départementale constituerait un facteur plutôt secondaire. Ainsi, même si on observe que la majorité des départements possèdent une politique d'approbation des plans d'études, on reconnaît cependant que le contenu de ces politiques se limite généralement à fixer la structure obligatoire des plans d'études et leurs modalités d'adoption. À cet effet, on observe que près du tiers des professeur(e)s d'un même département n'entreprennent pas de démarches pour proposer un plan d'études commun ou encore en harmoniser les éléments, et ceci, dans le cas particulier où ils(elles) ont à donner un numéro de cours identique à un cours donné par un confrère ou une consoeur, voire encore dans le cas où ils(elles) ont à partager la partie théorique et la partie laboratoire d'un même cours.

Aspects liés à l'enseignement

Les modèles d'enseignement à portée cognitive (le développement à l'analyse, le développement à la synthèse, la saisie et la formation de concepts, la résolution de problèmes) traduisent le mieux la

pratique actuelle des professeur(e)s au cégep. La formation à la prise de conscience et la synectique sont deux modèles à portée sociale utilisés assez fréquemment. On se reconnait par ailleurs peu dans les modèles à portée affective et psychomotrice proposés lors de l'enquête.

En classe, les professeur(e)s utilisent majoritairement, quoique dans des pondérations diverses, un enseignement magistral associé principalement à des séances de problèmes et de travaux dirigés.

Si plusieurs membres du corps professoral voient à diversifier les stratégies d'enseignement pour tenir compte des acquis et du développement intellectuel variés des étudiant(e)s, le plus grand nombre répond à cette préoccupation en adoptant un rythme approprié à la moyenne de la classe, ou encore en étant disponible auprès des étudiant(e)s. De même, l'identification de difficultés communes à l'ensemble de la classe conduit généralement les professeur(e)s à créer une démarche supplémentaire pour tous(toutes) les étudiant(e)s avant de passer à l'étape suivante prévue au plan d'études ou à réévaluer tout simplement les échéanciers. À cet égard, certain(e)s affirment même réduire les objectifs terminaux à atteindre alors que d'autres modifient les critères d'évaluation. Devant l'absence très largement reconnue de politiques départementales d'aide aux étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage, c'est par le biais de rendez-vous à leur bureau et de leur disponibilité que les professeur(e)s voient à les assister.

Aspects liés à l'évaluation des apprentissages

L'évaluation dite "continue" a largement cours au cégep. Constituée d'un mélange de formatif et de sommatif, elle porte presqu'exclusivement sur le domaine cognitif et s'appuie sur un large éventail d'instruments. Parmi ceux-ci, on retrouve les travaux et les examens de toutes formes. En termes de modèles, la pratique actuelle des professeur(e)s s'apparente plus spécifiquement à la pédagogie par objectifs tout en empruntant à l'expertise professionnelle et à l'étude de cas.

Outre la nécessité de donner une note à l'étudiant(e) et de l'informer sur son cheminement, les professeur(e)s voient dans les raisons d'évaluer les aspects diagnostic et prescriptif susceptibles d'améliorer à la fois le processus d'apprentissage des étudiant(e)s et leur démarche d'enseignement. De façon bien conséquente avec ces raisons, ils(elles) planifient 3 à 4 évaluations sommatives par session et un nombre sensiblement égal d'évaluations formatives. De plus, c'est dans des délais raisonnables qu'ils(elles) affirment remettre les examens et les travaux corrigés à leurs étudiant(e)s: moins de 1 semaine dans le premier cas et moins de 2 semaines dans le second.

Dans une démarche somme toute cohérente avec la pédagogie par objectifs pratiquée par plusieurs, c'est sur la base d'une interprétation critériée que les professeur(e)s conçoivent généralement

l'évaluation des apprentissages. De plus, la congruence avec les objectifs de cours et les exigences de la discipline constituent les deux principaux critères prévalant à la construction de leurs instruments d'évaluation.

En regard de leur pratique actuelle, le concept d'évaluation formative chez les professeur(e)s prend généralement la forme d'une assistance professionnelle: disponibilité à la demande de l'étudiant(e), rencontres personnelles à leur bureau, commentaires écrits sur les travaux, interventions en classe. C'est dans un nombre restreint de cas qu'elle correspondrait à une démarche d'évaluation planifiée au plan d'études.

A leur avis, les professeur(e)s éprouvent deux difficultés en regard de la qualité de l'évaluation des apprentissages: un manque de temps et l'insuffisance de communication entre eux(elles). Ce dernier constat rejoint sans doute le fait qu'à l'intérieur d'un même département, seulement le tiers des professeur(e)s harmonisent les critères, les standards et la fréquence de leur évaluation.

Comme dernier élément, signalons que le recours à des analyses statistiques sur les résultats obtenus lors des examens est peu fréquent.

Aspects liés aux droits étudiants

C'est une pratique assez répandue au collège de consulter les étudiant(e)s pour ajouter ou modifier des éléments aux plans d'études. Près du tiers des professeur(e)s n'y souscrivent cependant pas. Sans préjuger de la qualité de cette démarche de consultation, il faut néanmoins reconnaître qu'elle conduit à des résultats plutot mitigés, faute d'une implication significative des etudiant(e)s semble-t-il.

En regard de l'évaluation des apprentissages, seul le droit à une revision de la note des travaux ou examens est reconnu de façon quasi unanime par les professeur(e)s. L'information sur les droits et recours de l'étudiant(e), le droit de reprise d un examen ou d un travail suite à un échec ou une absence, la reconnaissance de certaines activités parascolaires, la possibilité d avoir la mention "incomplet" inscrite à leur dossier, sont autant d'éléments où on observe des pratiques variées.

Aspects liés à des politiques en évaluation des apprentissages

Les professeur(e)s reconnaissent l'utilité de politiques institutionnelle et départementale en évaluation des apprentissages. Ils(elles) y voient l'occasion de mettre en place les conditions d'une évaluation juste et equitable pour tous(toutes) les étudiant(e)s, de rendre l'action éducative plus efficace en regard des apprentissages et de préciser les droits, les roles et les responsabilités des intervenant(e)s.

Au niveau du contenu, leur conception de ces politiques porte davantage sur des éléments liés à la gestion de l'évaluation que sur des éléments susceptibles d'en garantir une articulation pédagogique cohérente.

Si une fraction importante des répondant(e)s estiment que l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages respecte l'autonomie des départements et la liberté académique des professeur(e)s, une proportion sensiblement identique partage par ailleurs l'opinion que cette exigence vise à contrôler les activités d'apprentissage et éventuellement, à évaluer les professeur(e)s.

Selon les répondant(e)s, la responsabilité d'élaborer ces politiques relève d'une compétence partagée des services pédagogiques et des départements. Ouvertes à l'innovation, elles ne devraient pas changer substantiellement les fondements des pratiques actuelles mais plutôt proposer des orientations pour combler les lacunes existantes.

En regard de l'implantation de politiques en évaluation des apprentissages, on identifie quatre difficultés principales: la diversité des conceptions en évaluation, les divergences idéologiques quant à leur sens et à leur portée, le vécu disciplinaire et la variété des pratiques actuelles. Dans le même ordre d'idées, quoique jugée très souhaitable, l'intégration de l'évaluation formative aux pratiques actuelles est considérée plus ou moins réalisable. À cet effet, on invoque principalement une tâche déjà lourde et une surcharge de travail prévisible due à ce mode d'évaluation.

PARTIE 2

ELEMENTS D'UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

INTRODUCTION

Une politique est une manière concertée de conduire, diriger, gérer une affaire publique. L'enseignement au cégep est une activité publique, non un geste privé (ex. le préceptorat), qui relève de plusieurs intervenant(e)s et dont la finalité est la formation adéquate des étudiant(e)s. Ce fait ne peut être dénié et implique ainsi la nécessité d'élaborer des orientations précises et de connaître les mécanismes de réalisation de ce processus par et pour les intervenant(e)s. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ne peut se fonder que sur une intervention collective et responsable du milieu.

De plus,une politique se spécifie selon les valeurs fondamentales et les modalités de concertation et de gestion privilégiées, en définitive selon les intentions qui l'animent. Elle peut être libérale ou conservatrice, démocratique ou technocratique, coercitive ou mettre l'accent sur la liberté, l'autonomie, l'évolution formative. Or, dans sa Politique générale d'évaluation, le cégep de Drummondville a précisé les intentions qui doivent présider à l'évaluation, à savoir l'engagement (non le retrait, le repli sur soi), la transparence et la justice (non l'arbitraire), la compréhension et le respect des intervenant(e)s (non la standardisation), l'évolution formative (non la coercition), la coordination et la dimension institutionnelle (non la centralisation des responsabilités). La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages s'inscrit dans cette orientation. Elle vise, en focalisant son attention sur le souci d'équité envers les étudiant(e)s, non le contrôle des activités d'apprentissage, ni l'évaluation des professeur(e)s, mais plutôt l'harmonisation des pratiques évaluatives en fournissant un cadre de référence commun, ainsi que la précision des responsabilités (cadre de gestion).

Enfin, une politique n'est pas une réglementation. Mais la réglementation est un aspect de l'application d'une politique. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, avec les valeurs sociales et les conceptions psycho-éducatives qu'elle sous-tend, précise les principes directeurs, les objectifs, les difficultés prévisibles et les orientations envisagées pour les résoudre ainsi que les droits des évalué(e)s. Quant à la délimitation des droits reconnus et des obligations des intervenant(e)s, et quant à la précision des moyens de les faire respecter sur les sujets comme le plagiat, la révision de note...,il faut référer aux Règlements pédagogiques du collège.

1. PREAMBULE

1.1 - Problématique

a) Un nouveau projet collectif: l'harmonisation

Au cégep de Drummondville, les professeur(e)s produisent des plans d'étude qu'ils(elles) remettent à leurs étudiant(e)s au début de chaque session. La plupart d'entre eux(elles) y indiquent les objectifs du cours, les méthodes d'enseignement, les critères et les méthodes d'évaluation, les modalités de participation aux cours, le contenu et une médiagraphie. De plus, la majorité des départements ont une politique d'approbation des plans de cours.

Cependant, ces politiques d'approbation n'insistent que sur la structure obligatoire d'un plan d'études et sur leurs modalités d'adoption. On n'y retrouve, en général, aucun critère d'harmonisation, c'est-à-dire aucune modalité pour analyser la cohérence entre les buts des programmes et les objectifs proposés, la congruence entre les objectifs, l'enseignement et l'évaluation des étudiant(e)s, ou même, pour analyser les objectifs, les modèles d'enseignement ou les critères, méthodes, instruments et fréquence des évaluations, planifiés au plan d'études. C'est sur une base personnelle, en s'appuyant surtout sur les exigences de leur discipline ou sur leur formation professionnelle, que les professeur(e)s rédigent leurs plans d'études, ou qu'ils(elles) planifient, enseignent et évaluent. Toutefois, assez fréquemment, des rencontres entre consoeurs et/ou confrères et, plus rarement, des discussions en assemblées départementales se font sur ces sujets. De plus, cette situation persiste même dans les cas où les professeur(e)s donnent un cours au numéro identique. Au collège, seulement la moitié des professeur(e)s proposent, dans ce cas particulier, un plan d'études commun et l'harmonisation se limite généralement aux objectifs du cours, sans considération des modèles d'enseignement et des modalités d'évaluation.

Cet état de fait semble le reflet des exigences imposées, ces dernières années, par rapport à la présentation des plans d'études et par rapport à la définition des objectifs. La politique d'évaluation du collège devra prendre en considération les autres aspects de l'acte éducatif et fixer comme but premier d'inciter les professeur(e)s à harmoniser collectivement leurs objectifs, leurs modèles d'enseignement, leurs méthodes, critères et fréquence d'évaluation. Ce projet collectif est nécessaire pour favoriser une certaine congruence dans les stratégies d'enseignement.

b) L'intégration de l'éducation formative et l'élargissement des domaines d'apprentissage

En début de session, avant d'entreprendre leurs cours, plusieurs professeur(e)s du collège évaluent les acquis des étudiant(e)s afin de déterminer le rythme d'apprentissage. En cours de session, après avoir, lors des évaluations, identifié les difficultés d'apprentissage, ils(elles) adaptent leur enseignement en fonction de la motivation, de la structure conceptuelle ou des aptitudes des étudiant(e)s, donc du rythme de la classe. De plus, ils(elles) proposent, si nécessaire, des démarches supplémentaires, réévaluent les échéanciers ou modifient leurs modèles d'enseignement (sans toutefois, réduire les objectifs terminaux ou changer les critères d'évaluation), et incitent les étudiant(e)s à les rencontrer à leur bureau (disponibilité). Enfin, les difficultés sont indiquées sur les travaux et les examens, lors de la correction, et celles-ci sont considérées dans la construction des examens ou le choix des travaux suivants.

Ainsi, l'évaluation formative est en partie intégrée dans la pratique pédagogique de plusieurs professeur(e)s, si on considère cette évaluation comme un processus qui assure un rôle rétroactif (diagnostic), en identifiant les réussites et les difficultés d'apprentissage, et un rôle prescriptif, en proposant des activités correctrices ou des activités d'enrichissement.

Cependant, des limites à son intégration subsistent. Par exemple, l'évaluation des difficultés, en début de session, se fait de façon très informelle et très occasionnelle et les évaluations, en cours de session, restent malgré tout de type sommatif-cumulatif.

Quant aux objectifs proposés, ils portent essentiellement sur le domaine cognitif pour la majorité des professeur(e)s. Le domaine psychomoteur (habilités motrices et capacités perceptives) est pris en considération par des professeur(e)s d'éducation physique et de techniques spécialisées. Mais les domaines affectif et social sont délaissés par presque tous les départements.

La politique d'évaluation des apprentissages devra donc inciter à une meilleure intégration de l'évaluation formative et à un élargissement des domaines d'apprentissage. La formation intégrale des étudiant(e)s et le respect de leur rythme d'apprentissage en dépendent.

c) Les droits des évalué(e)s

Plusieurs professeur(e)s reconnaissent, dans les faits, certains droits aux étudiant(e)s: droits de révision de note, de participation à leur évaluation, de reprise de travaux et d'examens, de complétion des apprentissages après la fin de la session (incomplet)...

Cependant, les étudiant(e)s, ne sont pas informé(e)s, en général, de leurs droits et recours par le biais du plan d'études. De plus ceux-ci sont très restreints et leur reconnaissance est variable selon les professeur(e)s (sauf la révision de note). Enfin, peu de droits existent dans le champ de l'évaluation, comme par exemple le droit de connaître au préalable les critères et objets des évaluations, le droit au respect de son rythme d'apprentissage, le droit de participer à son évaluation...

La politique d'évaluation devra délimiter les droits reconnus aux étudiant(e)s au sujet de l'évaluation des apprentissages, afin de préciser le souci d'équité qui anime les intervenant(e)s au collège.

1.2 Buts de la politique

Les intervenant(e)s du milieu collegial sont les premiers responsables de la formation des cegepien(ne/s. De plus, ils(elles) doivent rendre compte à la société des apprentissages acquis à l'issue des programmes collegiaux. L'objet de la politique d'évaluation des apprentissages est de préciser la manière de gérer ses deux responsabilités. Au plan interne, elle vise à donner à l'étudiant(e) les informations relatives à son apprentissage et à son évaluation: au plan externe, elle fournit aux étudiant(e/s, aux parents, aux gestionnaires, aux industriels et aux universités les informations utiles aux décisions qu'ils doivent prendre.

C'est autour de cette double obligation qu'on peut axer les buts poursuivis par la politique:

- énoncer et préciser les valeurs et les principes fondant les pratiques évaluatives utilisées au cégep,

- spécifier les difficultés liées à l évaluation des apprentissages et dégager les orientations pour y remedier,

- aider à la planification et à la coordination des activités d'évaluation au collège,

- définir clairement les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun(e) par rapport à l'évaluation des apprentissages,

- rendre l'action éducative plus efficace en regard de l'apprentissage et de l'évaluation des étudiant(e)s,

- assurer l'amélioration et l'évolution des pratiques évaluatives au cégep,

- mettre en place les conditions d'une évaluation juste et equitable pour tous(tes) les étudiant(e/s,

- énoncer les droits des étudiant(e!s en regard de l'évaluation des apprentissages,

- viser à obtenir un caractère d'équivalence et d'universalité des programmes et des cours dispensés au cégep.

2. CADRE DE REFERENCE

2.1 Raisons de l'évaluation des apprentissages

Plusieurs raisons (motifs) justifient l'évaluation des apprentissages. C'est sur la base des recherches actuelles en éducation, où il est de plus en plus reconnu que réaliser l'acte éducatif c'est déterminer des objectifs, choisir des modèles d'enseignement et vérifier adéquatement les apprentissages, que nous pouvons les préciser. On évalue pour:

2.1.1 - connaître les acquis de l'étudiant(e)

L'étudiant(e) du cégep est l'agent et le produit d'un long processus de formation. L'évaluation, dans un premier temps, permet de déterminer les acquis et de déceler les faiblesses de l'étudiant(e), c'est-à-dire de connaître sa situation cognitive (formation intellectuelle et technique), affective (choix personnels), sociale (interrelation avec les êtres humains) et psychomotrice (habiletés corporelles et activités physiques). Pour progresser, l'étudiant(e) doit savoir non seulement où il se dirige, mais aussi où il se situe. Pour aider l'étudiant(e) dans sa démarche, le(la) professeur(e) doit connaître et spécifier cette situation.

2.1.2 - déterminer et choisir des stratégies d'enseignement

Connaissant les acquis, il est possible de fixer des objectifs opérationnels réalistes pour les différents cours et les différents travaux, et ceci en tenant compte des finalités de la formation collégiale et des buts des programmes. De plus, il est possible de choisir des modèles d'enseignement variés et d'établir les instruments d'évaluation les plus adéquats pour répondre aux besoins des étudiant(e)s. L'évaluation est rétroaction dans un premier temps et projection dans un second.

2.1.3 -trouver ou identifier les difficultés d'apprentissage

L'évaluation ne doit pas se limiter à une sélection des étudiant(e)s selon une échelle décroissante. D'une part, elle doit permettre au professeur(e) d'identifier, lors d'examens et de travaux, des difficultés d'apprentissage propres à certain(e)s étudiant(e)s. D'autre part, elle peut servir à déterminer quelles sont les difficultés inhérentes aux objectifs, aux modèles d'enseignement et aux évaluations. Si dans le premier cas le(la) professeur(e) est informé(e) sur l'étudiant(e), dans le deuxième cas, il(elle) l'est sur les lacunes relevant de sa démarche d'enseignement.

2.1.4 - proposer des démarches d'apprentissage

Les acquis et les difficultés de l'étudiant(e) étant connus, des actions précises peuvent être proposées pour lui permettre des réajustements afin de rencontrer les objectifs visés.

2.1.5 - vérifier si les objectifs des cours ont été atteints et faire le bilan du projet d'apprentissage

Certes l'évaluation peut permettre de situer les étudiant(e)s les un(e)s par rapport aux autres, mais ce n'est pas sa fonction première. Elle devrait servir, en cours de session, à vérifier le degré d'atteinte des objectifs opérationnels (résultats de l'étudiant(e) lors des évaluations formatives) et, en fin de session, à faire le bilan des apprentissages par rapport aux buts des programmes généraux ou professionnels (évaluation sommative).

2.1.6 - modifier ou maintenir le processus d'enseignement, les étapes d'apprentissage et réévaluer les échéanciers

Connaissant les acquis et les difficultés des étudiant(e)s d'une part, ayant vérifié, par des évaluations formatives, le degré d'atteinte des objectifs d'autre part, le(la) professeur(e) peut, avec plus d'efficacité, soit modifier, si nécessaire, les objectifs opérationnels, soit redistribuer différemment dans le temps les sections de son cours ou les travaux d'apprentissage, soit choisir des modèles d'enseignement plus appropriés, soit proposer à certain(e)s étudiant(e)s des étapes supplémentaires... Evaluer, c'est vérifier si le processus réel d'apprentissage est conforme ou non au développement planifié afin de corriger celui-ci par des stratégies plus favorables que les stratégies initiales.

2.1.7- rendre cohérentes les relations entre les objectifs, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation

L'organisation des stratégies d'enseignement et la sélection des modes d'évaluation sont déterminées par l'élaboration d'objectifs bien spécifiés et différenciés, rejoignant tous les aspects de la formation collégiale. Evaluer les apprentissages, c'est vérifier la cohérence de ces trois moments de l'acte éducatif (objectifs - enseignement - évaluation).

2.1.8 - confirmer l'étudiant(e) dans son cheminement et le(la) professeur(e) dans sa stratégie d'enseignement

L'étudiant(e) est en droit de savoir périodiquement quel est son degré d'atteinte des objectifs des cours et des buts des programmes. L'évaluation sert à confirmer l'étudiant(e) dans son processus d'apprentissage selon que ses comportements cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs sont conformes ou non aux attentes proposées. Cette confirmation favorise sans contredit une plus grande motivation personnelle. Quant au professeur(e), un retour critique sur son enseignement par le moyen de l'évaluation des apprentissages, au lieu d'une critique sans principes fondamentaux, sans aucune relation avec des objectifs précis ou sans critères standardisés, peut avoir des effets positifs sur l'amélioration de son rôle d'éducateur.

2.1.9 - répondre de ses responsabilités

Etre responsable, c'est se porter garant de ses actions, mais c'est aussi rendre compte de ses conduites. La responsabilité des intervenant(e)s dans le réseau de l'éducation ne consiste pas seulement à répondre à soi-même de ses gestes selon un certain code d'éthique. La justice sociale a plus d'exigences. L'étudiant(e), indirectement, par son degré d'implication dans un processus de formation, a des comptes à rendre à la société qui supporte le réseau éducatif. De même, le(la) professeur(e) a des responsabilités vis-à-vis des étudiant(e)s et de la société (cegep, gouvernement, parents) par rapport à la qualité des enseignements fournis. L'évaluation permet de rendre compte du progrès de l'étudiant(e) et de l'amélioration de l'acte éducatif.

2.1.10 - être équitable envers l'étudiant(e) et respecter sa démarche d'apprentissage

Etre équitable envers l'étudiant(e), c'est reconnaître la nécessité de fournir les instruments les plus appropriés à l'apprentissage, c'est reconnaître l'importance d'harmoniser les critères et les standards de l'évaluation afin d'atteindre des résultats comparables, c'est reconnaître le critère d'adaptation des stratégies d'enseignement à la structure conceptuelle, aux aptitudes et à la motivation de l'étudiant(e)... En bref, c'est respecter les droits des étudiant(e)s. Les évaluations formative et sommative peuvent être des instruments favorisant le respect de ces droits.

2.2 Difficultés et orientations

Plusieurs difficultés, à cause de leur impact sur le choix des objectifs et des stratégies, sont à considérer lors de l'élaboration et de l'application d'une politique d'évaluation des apprentissages. Elles sont reliées, entre autres, aux structures du réseau collégial, à l'organisation pédagogique d'un cégep, aux conceptions véhiculées sur l'évaluation, aux exigences et besoins des intervenant(e)s, aux conditions de travail ou même à l'évaluation comme telle. Certaines sont structurelles, d'autres relativement occasionnelles. Sans en faire une classification, il apparaît essentiel d'identifier les principales difficultés susceptibles d'être rencontrées afin de suggérer les orientations précises de la politique d'évaluation des apprentissages.

2.2.1 - divergences idéologiques

Des divergences idéologiques existent sur la nature, les intentions et les résultats de l'évaluation. D'une part, plusieurs contestent le rôle de sélection et d'élimination que jouent certaines formes d'évaluation; on s'oppose à la fonction du professeur-contrôle. A la limite de cette contestation, l'école est perçue comme un appareil de reproduction de classes sociales. D'autre part, certains doutent de l'efficacité de la mesure pour vérifier les degrés de sensibilité, d'originalité et de créativité; on croit que ces aspects fondamentaux de la formation échappent à l'évaluation. A la limite, au nom d'une "pédagogie ouverte", est privilégiée la méthodologie subjective, intuitive plutôt que la méthodologie quantitative.

Certes, ce débat idéologique a entraîné des résultats intéressants, par exemple, la remise en question de certains tests psychométriques, mais la pertinence de celui-ci ne doit pas empêcher l'élaboration d'une politique d'évaluation. Toutefois, il apparaît nécessaire de demeurer réceptif aux apports fondamentaux de ce débat - comme par exemple le souci du respect de l'autonomie de l'étudiant(e) - et de bien préciser la problématique d'évaluation des apprentissages.

2.2.2 - diversité des conceptions de l'évaluation

Plusieurs "précis de docimologie" sont venus mettre de la rigueur dans les conceptions de l'évaluation, sans toutefois éliminer la variété: évaluations formative, sommative et sélective, interprétations normative et critériée, méthodologies subjective et quantitative, apprentissages cognitif, affectif, social et psychomoteur... sont des concepts relativement récents.

Face à cette diversité, des choix s'imposent. Il est donc impératif de préciser le cadre théorique et de respecter la complexité de l'acte éducatif en évitant de focaliser sur un seul type d'évaluation.

2.2.3 - réduction au domaine cognitif de la formation

Traditionnellement dans les cégeps, la majorité des apprentissages ont été limités au domaine cognitif, c'est-à-dire au développement des connaissances générales et techniques, sauf en éducation physique où la réduction s'est faite surtout du côté de la motricité. Or des problèmes peuvent surgir pour faire reconnaître, d'une part, la valeur des autres dimensions de l'apprentissage, à savoir l'affectif et le social, ainsi que leur interrelation dans le développement intégral de la personne, ou d'autre part, pour élaborer des objectifs et mettre en pratique des modèles d'enseignement rejoignant toutes les dimensions dans l'ensemble des disciplines.

Une politique d'évaluation doit prendre en considération les dimensions affective, cognitive, sociale et psychomotrice, et suggérer des mesures pour permettre aux intervenant(e)s d'en tenir compte dans la formulation de leurs objectifs et dans le choix de leurs modèles d'enseignement.

2.2.4 - dissociation entre la formation transdisciplinaire et le vécu disciplinaire

La politique de l'évaluation des apprentissages a pour objet final la formation intégrale de l'étudiant(e). Le vécu des apprentissages de l'étudiant(e) s'effectue dans le cadre d'un programme à caractère transdisciplinaire. L'étudiant(e) réalise un ensemble de cours (obligatoires, de concentration, etc.), qui relèvent de la responsabilité de disciplines et de départements différents. L'organisation des apprentissages (plan d'études, enseignement, évaluation) se fait sur une base disciplinaire (philosophie, chimie, éducation physique, etc.). Il y a dissociation apparente entre le vécu de l'apprentissage de l'étudiant(e), qui repose sur une base transdisciplinaire et le vécu de l'organisation de cet apprentissage qui repose sur une base disciplinaire. Ce qui entraîne des difficultés pour certain(e)s étudiant(e)s (surcharge conjoncturelle de travail, répétitions thématiques, etc.).

Les mécanismes de la politique de l'évaluation des apprentissages doivent favoriser le développement de relations interdisciplinaires pour les fins de l'organisation des cours et de l'évaluation des apprentissages.

2.2.5 - variété des pratiques et des choix stratégiques de changement

Le cégep offre deux types de formation relativement distincts: le général et le professionnel. À l'intérieur de ces

secteurs, les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont fort diversifiées et souvent plus ou moins explicitées dans les plans d'études. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas articulées et opérantes. De plus, elles ne sont pas nécessairement connues des différent(e)s intervenant(e)s. Cette variété et cette méconnaissance ne peuvent qu'entraîner des ambiguïtés dans la perception adéquate des objectifs visés par différent(e)s professeur(e)s, dans la formation d'un(e) même étudiant(e), ainsi que des difficultés dans l'harmonisation des pratiques d'enseignement. De plus, la structuration de la politique est une occasion favorable aux changements et à l'innovation que les professeur(e)s ne percevront pas de façon identique. Certain(e)s voudront simplement codifier le vécu des pratiques actuelles, d'autres, les modifier en améliorant quelques aspects, comme par exemple l'élargissement du champ des objectifs, et d'autres encore, innover en intégrant directement la conception des évaluations formative et sommative.

Bien que l'intention première est d'élaborer une politique cohérente respectant les principes directeurs et les objectifs énoncés, il faut, pour progresser, tenir compte des réalités vécues et des désirs de changement des différent(e)s intervenant(e)s. Sans une concertation systématique et sans un consensus, même partiel, l'évaluation des apprentissages n'évoluera pas.

2.2.6 - <u>absence de formation en docimologie</u>

La majorité des professeur(e)s du collégial n'ont pas de formation en docimologie, ou même en psychopédagogie. Cette situation peut rendre difficile la compréhension de certains aspects du cadre théorique prôné par la politique et influer sur la concrétisation de cette politique à l'intérieur des différentes disciplines.

Ainsi, il est souhaitable de procéder à la réalisation de la politique sur une période réaliste. De plus, il apparaît nécessaire d'une part d'encadrer, à court terme, des activités d'information et d'animation sur l'évaluation, tout en fournissant des supports adéquats en aide technique et professionnelle, et d'autre part de privilégier le perfectionnement en évaluation.

2.2.7 - <u>exigence d'autonomie personnelle et départementale</u>

Le(la) professeur(e) réclame l'autonomie la plus grande dans l'organisation de son travail. Souvent, il(elle) revendique le droit d'être le(la) seul(e) responsable de l'évaluation de ces étudiant(e)s. Certain(e)s cependant partagent cette responsabilité avec les confrères et consoeurs de leur département ou de leur discipline. Cette exigence d'autonomie peut créer des conflits avec la direction du collège qui, en fonction des droits des étudiant(e)s et des comptes à rendre à la société, veut conserver son droit de regard dans la manière d'évaluer les apprentissages.

La politique d'évaluation doit préciser et concilier les droits et devoirs de <u>chacun</u> des groupes d'intervenant(e)s afin d'en délimiter les responsabilités.

2.2.8 - refus de contrôle

L'exigence d'élaboration de politiques d'évaluation de apprentissages est venue du Ministère de l'éducation, par le truchement du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, et après recommandation du Conseil des Collèges. Cette situation donne l'impression à plusieurs professeur(e)s que l'évaluation des apprentissages n'est qu'une activité administrative, qu'un moyen détourné d'évaluer les professeur(e)s (au sens de sélection-élimination) qu'une tentative de contrôle et de centralisation pédagogique: ce qu'ils(elles) refusent. Malheureusement cette impression peut se concrétiser si on conçoit l'évaluation des apprentissages plutôt d'un point de vue externe, sous l'angle de la gestion administrative, au lieu d'un point de vue interne où les rôles de projection-planification et de rétroaction de l'évaluation sont primordiaux, donc sous l'angle de la gestion pédagogique d'un cours.

La politique d'évaluation ne doit pas être mise en place pour satisfaire un souci de contrôle mais pour améliorer la gestion interne de l'évaluation des apprentissages. Les objectifs de la politique doivent être clarifiés en ce sens et les rôles de projection-rétroaction devront être privilégiés.

2.2.9 - limites imposées par les règlements pédagogiques et les conditions de travail

Des dissociations peuvent exister entre les exigences de certaines théories de l'évaluation et les règlements pédagogiques d'une part et les conditions de travail imposées aux professeur(e)s d'autre part. Par exemple, l'évaluation formative, avec sa méthodologie axée sur la maîtrise des apprentissages, redéfinit différemment la relation temps-apprentissage d'un(e) étudiant(e) par rapport à un(e) autre étudiant(e). Ce qui peut entraîner des incompatibilités avec un règlement fixant avec trop de rigidité les délais pour compléter les apprentissages d'un cours. De plus, l'évaluation formative peut apparaître inapplicable ou difficilement réalisable dans certaines conditions de travail imposées. Comment par exemple, accorder les exigences occasionnées par le nombre d'étudiant(e)s par groupe-classe, le nombre de préparations différentes de cours, le nombre d'heures de prestation... avec le souci de respecter la démarche d'apprentissage de l'étudiant(e) dans une conception d'évaluation formative à interprétation critériée (en fonction des objectifs atteints et non par rapport aux autres étudiant(e)s).

Il est donc nécessaire de concilier, dans la mesure du possible, certaines de ces oppositions et de réévaluer les règlements pédagogiques du collège et les conditions de travail, même dans une perspective à long terme.

2.2.10 - contraintes budgétaires

D'un côté, la gestion économique oblige d'établir une relation étroite entre la rationalisation des budgets, la planification des choix et des priorités sociales en éducation et en évaluation, afin de procéder à une meilleure gestion des ressources. Mais d'un autre côté, l'application efficace d'une politique d'évaluation des apprentissages, qui se veut innovatrice, exige une réorganisation du temps, et possiblement une augmentation de tâche de la part des intervenant(e)s, professeur(e)s et professionnel(le)s en éducation, et implique aussi des coûts d'élaboration, de formation, de réalisation, de recherche...

Les différents responsables de la politique d'évaluation doivent inciter les instances concernées à allouer les ressources financières nécessaires.

2.2.11 - application progressive du règlement pédagogique du collégial et modification de certains programmes de formation

La modification périodique de certains programmes de formation et l'application progressive du Règlement sur le régime pédagogique du collégial font que la réalité collégiale est en constante transformation. Plusieurs verront là une difficulté majeure à rédiger une politique permanente.

La politique doit être rédigée dans l'esprit d'un renouvellement périodique et constant. A cause de la transdisciplinarité de la formation, il est aussi d'une grande utilité de développer un système d'information et de communication adéquat entre les départements et les services pédagogiques.

2.3 Principes directeurs

L'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages doit s'appuyer sur le respect de certains principes. Parmi ceux-ci, on retrouve, d'une part, des principes qui orientent les pratiques d'évaluation de l'apprentissage et, d'autre part, des principes inhérents aux systèmes de gestion. Ces deux dimensions permettent en effet d'identifier les orientations qui doivent guider la politique. Ces principes doivent constituer la base de la politique d'évaluation, et par extension, de la gestion pédagogique du collège. Ils se veulent conformes à l'idée d'un développement intégral et harmonieux de l'étudiant(e) et à la conception d'une pédagogie vivante et efficace.

2.3.1 - principe de cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours

Pour une action éducative cohérente et efficace, il faut harmoniser les valeurs et les options fondamentales de la société (les fins de l'éducation) avec les comportements souhaités chez les étudiant(e)s dans les domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur (les buts des programmes) avec les connaissances et habilités à acquérir (objectifs opérationnels des cours). La cohérence fins-buts-objectifs permet d'articuler autour d'un axe commun les dynamismes des intervenant(e)s de l'éducation.

2.3.2 - principe de congruence entre les objectifs des cours, l'enseignement et l'évaluation

On ne peut évaluer de façon rationnelle et objective si on n'a pas défini au préalable des objectifs clairs d'apprentissage, si on n'a pas précisé à l'étudiant(e) la portée, les instruments et les critères d'évaluation. Dans une démarche planifiée, le choix des objectifs détermine les modèles et les méthodes d'enseignement, et partant, les instruments d'évaluation. D'ailleurs, ce qui est appris n'est-il pas largement influencé par le type d'enseignement? le résultat de l'étudiant(e) n'est-il pas conditionné par les instruments d'évaluation choisis? Dans l'optique où les objectifs des cours, l'enseignement et l'évaluation constituent les trois moments d'un même processus d'apprentissage, la congruence entre ces trois éléments est donc essentielle à la qualité d'un cours et à une juste évaluation des apprentissages.

2.3.3 - principe d'opérationalisation des objectifs des cours et des évaluations.

Les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires orientent l'apprentissage. Ils sont essentiels pour entreprendre la prestation d'un cours. Ils doivent donc être formulés clairement et avoir un caractère opérationnel, c'est-à-dire que les comportements visés par les objectifs doivent être réalisables, reconnaissables et mesurables. Les objectifs terminaux sont axés sur les buts des programmes. Ils sont évalués quand le(la) professeur(e) s'est assu-

ré(e) que les objectifs intermédiaires sont atteints. C'est l'objet de l'évaluation sommative. Les objectifs intermédiaires sont par ailleurs directement reliés aux activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage. C'est sur la base de ceux-ci qu'a lieu l'évaluation formative.

2.3.4 - principe de régulation de la démarche d'un cours selon l'évaluation formative

L'évaluation formative fait partie du processus d'apprentissage. Elle permet d'éclairer professeur(e)s et étudiant(e)s sur l'évaluation de ce processus. C'est aussi l'élément-clé de la régulation du cours, car elle centre la correction des difficultés d'apprentissage et le choix des stratégies d'enseignement sur l'information rétroactive fournie par l'étudiant(e). Dans sa forme dynamique, elle favorise les interactions professeur(e)-étudiant(e) en vue de l'amélioration de la qualité des interventions d'enseignement et des actions d'apprentissage. L'évaluation formative prend donc appui sur la volonté de chacun de s'améliorer.

2.3.5 - principe d'adaptation des stratégies d'enseignement à la structure conceptuelle, aux aptitudes et à la motivation de l'étudiant(e)

Chaque étudiant(e) a une évolution différente, une façon de penser unique. Comme le développement humain se définit en termes de complexité croissante et que les étudiant(e)s rendu(e)s à divers stades de développement conceptuel répondent différemment, le (la) professeur(e) doit élaborer des modèles d'enseignement, des objectifs et des instruments d'évaluation adaptés à leur développement conceptuel. De plus, comme l'aptitude d'un(e) étudiant(e) se définit généralement par le temps qu'il prend pour apprendre, et que son rendement est souvent déterminé par sa motivation à l'égard des objectifs proposés, le(la) professeur(e) doit adapter son enseignement au rythme et à la motivation de chacun(e).

2.3.6 - principe de diversités des modèles et des méthodes d'enseignement

A cause de la variété des objectifs visés (cognitif, affectif,social et psychomoteur), le(la) professeur(e) doit planifier son cours de façon à utiliser plusieurs modèles et différentes méthodes d'enseignement. Cela serait conséquent avec la nécessité d'approches pédagogiques de complexité croissante et de rythme croissant, afin de bien s'ajuster avec la structure conceptuelle et les aptitudes de chaque étudiant(e). La variété des modèles et des activités devrait également permettre de mettre en place les conditions favorables à une motivation soutenue de la part de l'étudiant(e).

2.3.7 - principe de décentralisation des responsabilités

Selon ce principe, chaque membre de l'institution (gestionnaires, professionnel(le)s, professeur(e)s) doit être en

mesure de se situer au sein de l'organisation pédagogique par rapport à des tâches concrètes. Il doit avoir une vue claire de ses fonctions et de ses rôles, et ceci, dans l'optique d'une responsabilité partagée par rapport à l'apprentissage.

2.3.8 - principe d'accessibilité à l'information

On a souvent tendance à cloisonner les activités, comme par exemple limiter l'apprentissage à l'étudiant(e), l'enseignement au professeur(e), le programme au département, alors que celles-ci sont en fait interreliées. Cette réduction du système à ses composantes rend difficile l'accessibilité à l'information. Pour bien gérer le système pédagogique, il importe de faire circuler l'information entre les composantes et de la rendre accessible. De fait, chacun est en droit de recevoir l'information pertinente à la réalisation adéquate de sa tâche.

2.3.9 - principe d'harmonisation des critères et des standards de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative se situe à la fin d'une étape ou d'un cours et vise à porter un jugement. Elle permet de déterminer, en vue d'une certification, les buts atteints dans le programme ou le profil de carrière de l'étudiant(e). L'évaluation sommative doit donc être juste et équitable pour tous(tes) les étudiant(e)s en raison de son caractère irréversible dans l'immédiat. D'où la nécessité d'en harmoniser les critères et les standards, et ceci, à tous les niveaux de l'organisation pédagogique.

2.3.10 - principe d'objectivation des critères des évaluations formative et sommative

Afin d'éviter l'arbitraire et l'improvisation lors de l'évaluation, il convient de préciser et de faire connaître les objets sur lesquels porte l'évaluation ainsi que les critères qui servent à l'évaluation. Il faut également s'assurer que ceux-ci sont cohérents avec les buts des programmes et les objectifs des cours. De plus, il importe que le produit attentu (résultat) de l'évaluation soit clair et déterminé par des normes et des mesures critériées.

2.3.11 - principe du respect des droits de l'étudiant(e)

Par souci de démocratisation et de reconnaissance des valeurs pluralistes de notre société, la politique d'évaluation doit reposer sur le respect des droits de l'étudiant(e): droit à un enseignement de qualité, droit à une assistance pédagogique tout au long de la formation, droit à une assistance professionnelle dans le choix de son profil de carrière, droit à des formes valables d'évaluation, droit à connaître les exigences qui lui sont imposées, droit à être informé(e) des normes, des règles, des mécanismes et des recours qui le(la) concernent, droit à une reconnaissance de ses études...

2.4 Droits des étudiant(e)s

Justice et équité sont deux notions fondamentales de nos démocraties occidentales et elles sont de plus en plus véhiculées dans le monde de l'éducation. La justice réfère à des droits, l'équité, aux dispositions, aux règles permettant l'actualisation de ces droits. L'évaluation juste et équitable des apprentissages exige, d'une part, la spécification et la reconnaissance de certains droits étudiants et, d'autre part, l'élaboration de règlements permettant de délimiter ces droits, de préciser les obligations des intervenant(e)s et de fixer les moyens de les faire respecter. Les droits relatifs à l'évaluation des apprentissages énoncés dans cette politique pourraient s'intégrer à une "Charte des droits des étudiant(e)s" que devrait se donner le Cégep. Quant aux règlements, ceux-ci existent déjà dans les Règlements pédagogiques du Collège.

2.4.1 - Droit au libre choix de son orientation professionnelle et de son profil de carrière.

2.4.2 - Droit au respect de son processus et rythme d'apprentissage.

2.4.3 - Droit de connaître et de rétroagir aux plans d'études des cours où il(elle) est inscrit(e).

2.4.4 - Droit d'être informé(e) adéquatement, et préalablement (et non seulement après les corrections), des critères, standards et objets d'évaluation choisis par les professeur(e)s.

2.4.5 - Droit d'être informé(e) avec clarté sur ses tâches et responsabilités.

2.4.6 - Droit à une évaluation qui spécifie et éclaire l'état de ses acquis et qui prescrit des activités d'apprentissage nécessaires à son développement cognitif, affectif, social et psychomoteur.

2.4.7 - Droit de participer à son évaluation formative.

2.4.8 - Droit de recevoir des cours conformes aux finalités de la formation collégiale, aux buts des programmes officiels et aux objectifs des cours.

2.4.9 - Droit d'assistance dans le cas de difficultés d'apprentissage.

2.4.10 - Droit à la reconnaissance de ses activités parascolaires jugées en accord avec les objectifs des cours et les buts des programmes.

2.4.11 - Droit d'être évalué(e) par rapport aux objectifs des cours et aux buts des programmes plutôt que par rapport aux autres étudiant(e)s.

2.4.12 - Droit à un bilan sommatif qui le situe adéquatement par rapport à son orientation professionnelle.

2.4.13 - Droit de connaître l'ensemble des éléments de ses évaluations formatives et sommatives et non seulement les résultats de celles-ci sous forme de notation.

2.4.14 - Droit à une notation conforme aux évaluations.

2.4.15 - Droit de révision de notes.

2.4.16 - Droit de recours en cas d'accusation de plagiat ou de fraude.

2.4.17 - Droit à la discrétion concernant ses résultats et à la confidentialité au sujet de son dossier.

2.4.18 - Droit à une reconnaissance officielle de ses apprentissages.

2.5 Objectifs de l'évaluation

Pour atteindre les buts visés par la politique d'évaluation, il est important de définir des objectifs spécifiques à la gestion pédagogique des apprentissages. Ces objectifs, particulièrement destinés à l'intention des responsables des services pédagogiques, des départements et des professeur(e)s, sont formulés avec le souci d'opérationaliser la politique.

2.5.1 - Articuler de façon cohérente les objectifs des cours avec les buts des programmes et les finalités de l'éducation.

2.5.2 - Situer la congruence de l'évaluation de l'apprentissage dans l'axe objectifs-enseignement-évaluation.

2.5.3 - Distinguer clairement les objectifs terminaux des objectifs intermédiaires qui déterminent les activités pédagogiques d'un cours.

2.5.4 - Définir et opérationnaliser les objectifs des cours, dans le cadre d'un développement intégral de l'étudiant(e), en fonction des domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

2.5.5 - Formuler des objectifs et choisir des modèles d'enseignement adaptés aux acquis, aux aptitudes et à la motivation des étudiant(e)s.

2.5.6 - Intégrer l'évaluation formative avec ses processus dans la démarche de l'évaluation des apprentissages.

2.5.7 - Spécifier les éléments relevant des évaluations formative et sommative.

2.5.8 - Juger le degré de réalisation des objectifs terminaux d'un cours selon la démarche de l'évaluation sommative.

2.5.9 - Diversifier les modèles et les méthodes d'enseignement.

2.5.10 - Harmoniser la fréquence, les critères et les standards des évaluations.

2.5.11 - Développer l'aide à l'apprentissage selon la démarche de l'évaluation formative.

2.5.12 - Informer adéquatement les étudiant(e)s sur l'organisation pédagogique des cours: objectifs, modèles et méthodes d'enseignement, démarches d'évaluation, critères et standards, type d'interprétation utilisé en regard des évaluations...

2.5.13 - Respecter les droits des étudiant(e)s.

3. CADRE DE GESTION

3.1 Responsabilités

Les responsabilités des différent(e)s intervenant(e)s dans l'approbation, la révision et la réalisation de la politique d'évaluation des apprentissages trouvent leurs fondements prioritairement dans la gestion pédagogique de l'acte même d'évaluer. Toutefois, certaines responsabilités ont déjà été définies et structurées dans divers règlements et politiques, à savoir le Règlement sur le régime pédagogique du Collégial (R.R.P.C.), les Dispositions constituant des conventions collectives (C.C.), la Politique générale d'évaluation du collège (P.G.E.) et le Règlement pédagogique du collège (R.P.C.). Selon leur niveau d'approbation, elles ont un certain caractère contraignant et elles balisent les responsabilités d'une politique d'évaluation des apprentissages.

3.1.1 - Responsabilités du Conseil d'administration

1. Approuver et réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (cf. P.G.E. p. 21 et R.R.P.C. art. 31).

2. Approuver les plans institutionnels d'évaluation des apprentissages (cf. P.G.E. p. 21).

3. Allouer les ressources structurelles et financières nécessaires à la réalisation de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3.1.2 - Responsabilité du comité exécutif

1. S'occuper de l'administration courante de la politique et des plans institutionnels d'évaluation des apprentissages (cf. P.G.E. p. 21).

3.1.3 - Responsabilités du directeur des services pédagogiques

1. Veiller à l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (cf. P.G.E. p. 22).

2. Veiller à la réalisation des plans institutionnels d'évaluation des apprentissages (cf. P.G.E. p. 22).

3. Préparer un rapport annuel sur l'état et les besoins du collège en matière d'évaluation des apprentissages et faire les recommandations appropriées.

4. Mettre à la disposition des professeur(e)s les ressources structurelles,humaines et financières, nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

5. Approuver les politiques départementales d'évaluation des apprentissages jugées en accord avec la politique institutionnelle.

6. S'assurer de la préparation, par le(la) professeur(e), de plans d'études pour chacun des cours qu'il(elle) doit dispenser et donner suite à toute recommandation départementale d'adoption de plans d'études jugés conformes aux critères établis par le Règlement sur le régime pédagogique au collégial (cf. art. 23) et à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

7. Faire respecter les droits des étudiant(e)s énoncés dans le Règlement pédagogique et la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

8. Evaluer, avec les coordonnateurs(trices), la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours, lors du choix des "cours d'établissement" de spécialisation ou de concentration (cf. R.R. P.C. art. 13 et 14) ou des "programmes d'établissement" (cf. R.R.P.C. art. 19).

9. Supporter et évaluer, avec les coordonnateurs (trices), les relations interdisciplinaires dans les programmes et entre les départements.

3.1.4 - Responsabilités des aides pédagogiques

1. Fournir aux étudiant(e)s les services d'encadrement pour leur permettre d'effectuer les choix de programme et de cours les plus appropriés.

2. Assister les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage et leur suggérer des solutions appropriées (ex. allègement ou changement de programme, modification d'horaire, cours d'appoint...)

3. Communiquer aux professeur(e)s concerné(e)s toute modification apportée au programme d'un(e) étudiant(e) en difficulté.

3.1.5 - Responsabilités des conseillers pédagogiques

1. Fournir des services de consultation et d'analyse en évaluation des apprentissages à l'intention des professeur(e)s et des départements.

2. Assister les départements dans la définition des objectifs des cours.

3. Assister les professeur(e)s dans le choix des modèles d'enseignement, dans la spécification des méthodes, critères et standards d'évaluation et dans l'élaboration et la réalisation de projets de recherche en évaluation.

4. Transmettre aux départements et aux professeur(e)s toute information sur l'évaluation des apprentissages (ex. médiagraphie, colloque...).

5. Assister le directeur des services pédagogiques dans l'élaboration du rapport annuel sur l'état et les besoins du collège en matière d'évaluation des apprentissages.

6. Recommander au directeur des services pédagogiques la mise en place des ressources nécessaires à l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

3.1.6 - Responsabilités de l'assemblée des coordonnateurs(trices) des départements

1. Evaluer la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours.

2. Favoriser et évaluer les relations interdisciplinaires dans les programmes et entre les départements.

3. Formuler au directeur des services pédagogiques des recommandations concernant l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

3.1.7 - Responsabilités du(de la) coordonnateur(trice) de département

1. S'assurer de l'élaboration et de la réalisation de la politique d'évaluation des apprentissages du département.

2. Veiller à la concrétisation des responsabilités du département et du(de la) professeur(e) déterminées dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3. Produire un rapport annuel sur l'état et les besoins du département en matière d'évaluation des apprentissages et faire les recommandations appropriées.

3.1.8 - Responsabilités du département

1. Se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages, établir un échéancier concernant la réalisation et la mise en place de cette politique, prévoir des mécanismes de révision.

2. Définir les objectifs, déterminer les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont il est responsable (cf. C.C. 4-3.02).

3. Vérifier la congruence des plans d'études avec les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation qu'il a élaboré pour les cours dont il est responsable (cf. R.P.C. 19.12).

4. Déterminer les critères d'encadrement des cours d'appoint (cf. R.P.C. art. 2.23) et des cours et programmes d'établissement (cf. R.R.P.C. art. 13.14, 19).

5. Harmoniser la fréquence, les critères et les standards des évaluations.

6. Mettre en place des relations interdisciplinaires pour les fins de l'organisation pédagogique des cours et de l'évaluation des apprentissages.

7. Faire connaître à la direction des services pédagogiques les besoins d'information, d'aide technique, matérielle et de perfectionnement en matière d'évaluation.

8. Veiller au respect des droits des étudiant(e)s dans le cadre de sa politique d'évaluation des apprentissages.

9. Recevoir, analyser et donner suite à toute plainte, par un(e) étudiant(e), concernant le non respect de ses droits relatifs à l'acte pédagogique (cf. R.P.C. art. 11.23).

3.1.9 - Responsabilités du(de la) professeur(e)

1. Préparer un plan d'études pour chacun des cours qu'il(elle) dispense et le transmettre à son département. Ce plan doit contenir les objectifs du cours, le contenu, les méthodes pédagogiques, les modalités de participation au cours, les modalités d'évaluation des apprentissages et une médiagraphie (cf. R.R.P.C. art. 23 et R.P.C. art. 19.2) et 19.12).

2. Formuler des objectifs et proposer des modèles d'enseignement rejoignant, dans la mesure du possible, toutes les dimensions du processus d'apprentissage (domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur).

3. Proposer des modèles et des méthodes d'enseignement variés et adaptés aux acquis, aux aptitudes, à la structure conceptuelle et à la motivation des étudiant(e)s.

4. Vérifier le processus d'apprentissage des étudiant(e)s à partir de la théorie de l'évaluation formative.

5. Spécifier dans son plan d'études les éléments relevant des évaluations formative et sommative et en préciser la portée.

6. Préciser et faire connaître aux étudiant(e)s les critères et les standards des évaluations formative et sommative.

7. Préciser dans son plan d'études le type d'interprétation (normative, critériée...) utilisé en regard des évaluations ainsi que le mode de notation choisi.

8. Présenter son plan d'études aux étudiant(e)s, recevoir leurs commentaires et convenir d'une démarche collective avec eux(elles) pour réaliser le plan d'études.

3.1.10 - Responsabilités des étudiant(e)s

1. Choisir son profil de carrière et prendre en charge ses apprentissages.

2. Recevoir et rétroagir aux indications du plan d'études, participer à l'entente collective de réalisation de ce plan, respecter et exiger le respect de celle-ci et signifier au(à la) professeur(e), en cours de session, les imprévisibles susceptibles de la modifier.

3. Participer aux activités d'apprentissage et d'évaluation contenu dans le plan d'études.

4. Exiger, en cas de difficultés, le support nécessaire au développement de ses apprentissages.

5. Exiger le respect de ses droits.

GUIDE D'ELABORATION DES POLITIQUES DEPARTEMENTALES

Ce guide méthodologique à l'intention des départements présente une démarche souple et adaptable qui tient compte des principes directeurs énoncés dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Il réfère à un ensemble de lectures (voir préambule) et à une suite d'opérations à réaliser pour rédiger les politiques départementales.

4.1 - Préambule

Lecture des documents suivants:

- Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (1985) (en particulier les principes directeurs et les droits des étudiant(e)s.) Cégep de Drummondville.

- Politique générale d'évaluation (1984-1985) Cégep de Drummondville.

- Orientations générales et principes d'actions, Cégep de Drummondville, oct. 1980, partie I (ce document fixe les finalités de l'enseignement au Cégep de Drummondville).

- Cahiers de la DGEC et plans cadres provinciaux (afin de connaître les buts des programmes).

- Les règlements pédagogiques du collège (1984), Cégep de Drummondville.

4.2 - Buts et objectifs

- Spécifier les buts et les valeurs privilégiés par le département dans le cadre de son programme.

- Spécifier les objectifs de sa politique d'évaluation des apprentissages.

4.3 - Cadre pédagogique

a) Aspects liés à la planification.

- déterminer le type d'apprentissage visé (priorité sur les produits d'apprentissage ou sur les processus d'apprentissage).

- déterminer les domaines d'apprentissage visés (domaine cognitif, affectif, social et psychomoteur).

- énoncer les objectifs des cours ou établir leurs modalités d'énonciation.

b) Aspects liés à l'enseignement.

- identifier les modèles d'enseignement les plus adéquats pour atteindre les objectifs choisis.

- identifier les méthodes d'enseignement les plus adéquates pour atteindre les objectifs choisis.

c) Aspects liés à l'évaluation.

- fixer la portée, les critères, les objets et les instruments des évaluations formatives.

- fixer la portée, les critères, les objets et les instruments des évaluations sommatives.

- identifier les modèles d'évaluation privilégiés par le département.

- identifier les méthodes d'évaluation privilégiées par le département.

d) Aspects liés à la notation.

- spécifier le(les) type(s) de notation accepté(s) par le département.

- préciser le(les) type(s) d'interprétation des résultats privilégié(s).

4.4 - Modalités d'application

- spécifier les modalités d'application du respect des droits des étudiant(e)s.

- spécifier les exigences départementales concernant l'évaluation des apprentissages (fréquence et harmonisation des évaluations, présence aux cours, plagiat, français écrit, ...).

- spécifier les modalités de la disponibilité des professeur(e)s auprès des étudiant(e)s.

- spécifier les modalités d'aide aux étudiantes et étudiants en difficulté d'apprentissage.

- spécifier les modalités d'élaboration, de vérification ou d'approbation des plans d'études.

4.5 - Mise en oeuvre de la politique

- déterminer un échéancier de mise en place.

- prévoir des mécanismes de révision.

CONCLUSION

Les résultats générés par cette recherche-action au collège se sont actualisés autour de deux axes:

1. l'amorce d'une révision de la politique institutionnelle à la lumière du cadre de référence présenté en deuxième partie du rapport.

2. la rédaction par plusieurs départements de politiques sectorielles en évaluation des apprentissages, ou à défaut, la présentation d'un échéancier d'élaboration.

A cet égard, ces deux démarches parallèles témoignent d'une réflexion avancée au collège sur le sens et la portée à donner à ces deux ordres de politiques, les politiques départementales devant traduire en termes d'objectifs, de choix, d'actions et d'exigences les orientations et principes directeurs retenus dans la politique institutionnelle. De façon pratique, les politiques départementales constituent donc le lien opérant entre le cadre de référence de la politique institutionnelle et le vécu des professeur(e)s en évaluation des apprentissages. Pour être utiles et efficaces, elles doivent obligatoirement présenter un caractère mesurable entre ce qu'on entend faire et ce qui se fait réellement. Tel est notre véritable défi, les politiques devant en définir l'esprit d'une part, et l'ordre des moyens d'autre part.

Comme on l'a observé dans les résultats du questionnaire d'enquête, la pratique des professeur(e)s au plan de l'évaluation des apprentissages est fortement individuelle. Il y a là une difficulté sérieuse en regard de l'élaboration de politiques départementales bien intégrées à la politique institutionnelle, cohérentes entre elles, et devant constituer des référants articulés et précis à l'intention des évaluateur(e)s et des évalué(e)s.

A cet effet, après avoir recueilli les politiques départementales, une étape d'échange d'informations, d'analyse et d'harmonisation de ces politiques s'impose. Cette phase est essentielle pour assurer le caractère véritablement institutionnel de la politique générale.

Bibliographie

BLOOM, S. Benjamin — Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1966.

CEGEP DE DRUMMONDVILLE — Politique générale d'évaluation, document de consultation, Cégep de Drummondville, juin 1984.

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT — Politique d'évaluation de l'apprentissage étudiant, collège Edouard-Montpetit, juin 1982.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION — L'évaluation, situation actuelle et voies de développement, rapport 1982-1983.

DE LANDSHEERE, Gilbert — Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

D'HAINAUT, L. — Des fins aux objectifs de l'éducation, Collection 2000, Editions Labor-Nathan, 1980.

FEDERATION DES CEGEPS — Vers des politiques institutionnelles d'évaluation, Instrument d'appropriation, Fédération des Cégeps, printemps 1983.

GAGNE, Fernand — Les principaux instruments d'évaluation en éducation, Cégep de Drummondville, avril 1982.

GOERLACH, Luce et RACINE, Serge — "Les principes d'une politique de l'évaluation de l'apprentissage au Cégep", in Repères essais en éducation, Numéro 4, 1984, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

GOERLACH, Luce et RACINE, Serge — Guide d'élaboration d'une politique d'apprentissage au Cégep, Fédération des Cégeps, mai 1984.

HARROW, A.J. — Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1977.

KRATHWOHL, D. et collaborateurs — Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1970.

MINISTERE DE L'EDUCATION — Éléments de docimologie. Cahier 2. "Lexique". Québec, Gouvernement du Québec, mars 1984.

PETIT SEMINAIRE DE QUEBEC — Politique d'évaluation de l'apprentissage des élèves. Petit Séminaire de Québec, août 1982.

TOUSIGNANT, Robert — Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Saint-Jean-sur-Richelieu, Les Éditions Préfontaine Inc., 1982.

ANNEXE I

Questionnaire d'enquête sur les pratiques évaluatives des professeur(e)s

Cégep de Drummondville
Drummondville
Mars 1985.

Aux professeur(e)s du Collège
de Drummondville.

Dans l'intention de l'équipe de travail, le portrait des pratiques en évaluation des apprentissages que nous entendons dégager, par le biais du présent questionnaire, devrait permettre au collège et aux départements d'élaborer une politique institutionnelle et des politiques départementales qui partent de la réalité et qui tiennent compte des attentes des professeur(e)s et de leur volonté de changement. Pour y arriver, la participation de tous(tes) les professeur(e)s est non seulement souhaitable, mais nécessaire. C'est dans cet esprit que nous vous demandons de bien vouloir remplir le questionnaire et le retourner à l'attention de Madame Liliane Dore au local 2201, avant le mardi 9 avril 1985.

Certains énoncés du questionnaire font appel à des termes propres à la docimologie et/ou à la psychopédagogie. Pour assurer la validité des réponses, une même compréhension de ces termes est nécessaire. À cet effet, nous vous incitons très fortement à lire le lexique et à prendre connaissance des textes écrits par l'équipe de travail, Raisons de l'évaluation des apprentissages, Principes directeurs, Difficultés et orientations, Objectifs de l'évaluation et Droits des étudiant(e)s, avant de remplir le questionnaire.

Malgré l'emploi chargé de votre temps, c'est conscient de l'intérêt que vous portez à la dimension pédagogique de votre tâche que nous vous avons adressé la présente requête. Soyez également assurés que les informations contenues dans les questionnaires seront traitées en toute confidentialité.

Pédagogiquement vôtre

Donald Grondin

Roch Nadeau

Jean-Paul Patche

Instructions aux répondant(e)s

1. Le questionnaire est composé de cinq parties. Vous répondez à chacune des parties et à toutes les questions.

2. Vous répondez à la lumière de votre expérience personnelle (ensemble de votre pratique en évaluation des apprentissages pour l'année en cours) et/ou de votre propre perception des réalités contenues dans les énoncés.

3. Dans le cas où vous n'êtes pas concerné(e) par l'énoncé de la question (l'énoncé ne correspond tout simplement pas à votre pratique actuelle), il vous suffit alors de pointer la case associée à la mention ne s'applique pas et de passer à la question suivante.

4. Vous avez à répondre à deux types d'énoncés.

   a) Des énoncés à réponse unique où il vous suffit d'inscrire un crochet dans la case de votre choix.

> Ex. Question 1.1. En début de session, avant d'entreprendre le cours, vous évaluez les acquis des étudiant(e)s:
> - de façon formelle (test écrit) [ ]
> - de façon informelle (questionnement verbal) [X]
> - ne s'applique pas [ ]

Suivant la case pointée dans l'exemple donné, le(la) répondant(e) affirme procéder à une évaluation informelle des acquis de ses étudiant(e)s en début de session.

   b) Des énoncés à réponses multiples où vous avez à répondre dans l'affirmative ou la négative à chacune des variables proposées. Comme mentionné précédemment, il vous suffit de pointer la case associée à la mention ne s'applique pas si vous n'êtes pas concerné(e) par l'énoncé.

Ex. Question 1.2. En début de session, avant d'entreprendre le cours, votre évaluation sur les acquis des étudiant(e)s porte sur les domaines:

	oui	non
- cognitif (connaissances)	[x]	[ ]
- affectif (choix personnels)	[x]	[ ]
- social (inter-relations avec les autres)	[ ]	[x]
- psychomoteur (habiletés corporelles)	[ ]	[x]
- ne s'applique pas	[ ]	

Suivant les cases pointées dans l'exemple donné, le(la) répondant(e) affirme que son évaluation sur les acquis des étudiant(e)s en début de session porte sur les domaines cognitif et affectif seulement.

5. Dans le cas où vous êtes concerné(e) par l'énoncé proposé et que les variables identifiées sous l'énoncé ne traduisent pas tous les aspects de votre pratique actuelle ou de vos attentes, il vous suffit de compléter la liste des variables dans les espaces ouverts accompagnant la mention autres.

Caractéristiques du (de la) répondant(e).

1. Statut au collège.

- professeur(e) à temps complet	[ ]	13
- professeur(e) à temps partiel	[ ]	14
- professeur(e) à la leçon	[ ]	15

2. Expérience d'enseignement.

- 1 à 2 ans	[ ]	16
- 3 à 5 ans	[ ]	17
- 6 à 10 ans	[ ]	18
- 11 ans et plus	[ ]	19

3. Département d'appartenance.

- sciences pures	[ ]	20
- mathématique	[ ]	21
- informatique	[ ]	22
- teef	[ ]	23
- techniques infirmières	[ ]	24
- musique	[ ]	25
- éducation physique	[ ]	26
- secrétariat	[ ]	27
- électrotechnique	[ ]	28
- philosophie	[ ]	29
- techniques administratives	[ ]	30
- arts et lettres	[ ]	31

- sciences humaines [ ] 32

4. Formation en psychopédagogie.

- diplôme universitaire [ ] 33
- certificat [ ] 34
- cours universitaires [ ] 35
- lectures personnelles [ ] 36
- ne s'applique pas [ ] 37

5. Formation en docimologie.

- diplôme universitaire [ ] 38
- certificat [ ] 39
- cours universitaires [ ] 40
- lectures personnelles [ ] 41
- ne s'applique pas [ ] 42

6. Par rapport à la démarche entreprise en évaluation des apprentissages au cégep, vous êtes:

- très bien informé(e) [ ] 43
- bien informé(e) [ ] 44
- moyennement informé(e) [ ] 45
- peu informé(e) [ ] 46
- pas informé(e) [ ] 47

7. Quel est votre degré d'intérêt pour la démarche entreprise en évaluation des apprentissages au cégep?

- très intéressé(e) [ ] 48
- intéressé(e) [ ] 49
- moyennement intéressé(e) [ ] 50
- peu intéressé(e) [ ] 51
- pas intéressé(e) [ ] 52

PARTIE I: Aspects liés à la planification des cours.

	Oui	Non		
1.1 En début de session, avant d'entreprendre le contenu du cours, vous évaluez les acquis des étudiant(e)s?				
- de façon formelle (test écrit)	---	---	53	54
- de façon informelle (questionnement verbal)	---	---	55	56
- de façon très occasionnelle	---	---	57	58
- ne s'applique pas [ ] 59				
1.2 En début de session, avant d'entreprendre le contenu du cours, votre évaluation sur les acquis des étudiant(e)s porte sur les domaines:				
- cognitif (connaissances)	---	---	60	61
- affectif (choix personnels)	---	---	62	63
- social (inter-relations avec les autres)	---	---	64	65
- psychomoteur (habiletés corporelles)	---	---	66	67
- ne s'applique pas [ ] 68				
1.3 En début de session, avant d'entreprendre le contenu du cours, votre évaluation sur les acquis des étudiant(e)s vous sert à:				
- fixer les objectifs du cours	---	---	69	70
- choisir vos modèles d'enseignement	---	---	71	72
- fixer vos critères et vos standards d'évaluation	---	---	73	74
- choisir vos instruments d'évaluation	---	---	75	76
- déterminer le rythme d'apprentissage	---	---	77	78
- ne s'applique pas [ ] 79				
- autres _____				
_____				

	Oui	Non		
1.4 Les objectifs proposés dans vos plans d'études sont établis à partir:				
- des fins de l'éducation collégiale	---	---	80	81
- des buts des programmes (Cahiers de la DGEC)	---	---	82	83
- de plans-cadres départementaux ou disciplinaires	---	---	84	85
- de votre formation professionnelle	---	---	86	87
- ne s'applique pas [ ] 88				
- autres _____				

1.5 Vous vous préoccupez de la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs de vos cours:

- sur une base personnelle, lors de la construction de vos plans d'études	---	---	89	90
- sur une base personnelle, lors de la construction de chacun de vos dossiers en cours de session	---	---	91	92
- lors d'assemblées départementales	---	---	93	94
- par le biais de l'évaluation des apprentissages de vos étudiant(e)s	---	---	95	96
- ne s'applique pas [ ] 97				
- autres: _____				
_____				

		Oui	Non	
1.6	Vous vous préoccupez de la congruence entre les objectifs de vos cours, vos modèles d'enseignement et vos méthodes d'évaluation:			
	- lors d'assemblées départementales	___	___	98 99
	- sur la base de discussions avec d'autres professeur(e)s.	___	___	100 101
	- par le biais de l'évaluation des apprentissages de vos étudiant(e)s	___	___	102 103
	- de façon personnelle	___	___	104 105
	- ne s'applique pas [ ] 106			
	- autres _____			
	_____			
1.7	Dans vos plans d'études, proposez-vous des objectifs opérationnels, c'est-à-dire, réalisables, reconnaissables et mesurables?	___	___	107 108
1.8	Dans vos plans d'études, vous proposez des objectifs opérationnels:			
	- terminaux (axés sur les visées finales du cours)	___	___	109 110
	- intermédiaires (axés sur les visées des chapitres ou parties de cours)	___	___	111 112
	- ne s'applique pas [ ] 113			
	- autres _____			
	_____			
1.9	Dans vos plans d'études, vous proposez des objectifs opérationnels de type:			
	- cognitif (connaissances)	___	___	114 115
	- affectif (choix personnels)	___	___	116 117
	- social (inter-relations avec les autres)	___	___	118 119
	- psychomoteur (habilités corporelles)	___	___	120 121
	- ne s'applique pas [ ] 122			

	Oui	Non	
1.10 Dans vos plans d'études, vous distinguez entre les objectifs cognitif, affectif, social et psychomoteur.	---	---	123 124
1.11 Vos objectifs du domaine cognitif portent sur:			
- l'acquisition de connaissances	---	---	125 126
- la compréhension des phénomènes et des théories	---	---	127 128
- l'application des lois et des théories	---	---	129 130
- la synthèse	---	---	131 132
- l'analyse	---	---	133 134
- l'évaluation	---	---	135 136
- ne s'applique pas [ ] 137			
1.12 Vos objectifs du domaine affectif portent sur:			
- la réception	---	---	138 139
- la réponse	---	---	140 141
- la valorisation	---	---	142 143
- l'organisation	---	---	144 145
- la caractérisation	---	---	146 147
- ne s'applique pas [ ] 148			
1.13 Vos objectifs du domaine social portent sur:			
- les relations personnelles	---	---	149 150
- les relations en groupes informels	---	---	151 152
- les relations en groupes formels	---	---	153 154
- les inter-relations sociales au niveau national	---	---	155 156
- les inter-relations sociales au niveau international	---	---	157 158
- ne s'applique pas [ ] 159			

	Oui	Non	
1.14 Vos objectifs du domaine psychomoteur portent sur:			
- les mouvements réflexes	---	---	160 161
- les mouvements fondamentaux	---	---	162 163
- les capacités perceptives	---	---	164 165
- les capacités physiques	---	---	166 167
- les habilités motrices	---	---	168 169
- la communication gestuelle	---	---	170 171
- ne s'applique pas [ ] 172			
1.15 Tout en ayant des groupes d'étudiant(e)s différents, vous donnez le même numéro de cours que d'autres(s) professeur(e)s de votre département.	---	---	173 174
1.16 Dans le cas ou vous donnez un même numéro de cours (à des groupes d'étudiant(e)s différents) que d'autre(s) professeur(e)s de votre département, dans la planification du cours:			
- vous proposez un plan d'études commun	---	---	175 176
- vous harmonisez vos plans d'études	---	---	177 178
- vous harmonisez les objectifs du cours	---	---	179 180
- vous harmonisez les modèles d'enseignement	---	---	181 182
- vous harmonisez les critères d'évaluation	---	---	183 184
- vous harmonisez les instruments d'évaluation	---	---	185 186
- vous harmonisez les standards d'évaluation	---	---	187 188
- ne s'applique pas [ ] 189			

	Oui	Non	
1.17 Vous etes plus d'un(e) professeur(e) à donner un même cours au même groupe d'étudiant(e)s (ex. 2 premières semaines par un(e) professeur(e), 3 semaines suivantes par un(e) autre professeur(e), etc...).	___	___	190 191
1.18 Dans le cas où vous etes plus d'un(e) professeur(e) à donner un même cours au même groupe d'étudiant(e)s, dans la planification du cours:			
- vous proposez un plan d'études commun	___	___	192 193
- vous harmonisez les objectifs du cours	___	___	194 195
- vous harmonisez les modèles d'enseignement	___	___	196 197
- vous harmonisez le criteres d'évaluation	___	___	198 199
- vous harmonisez les instruments d'évaluation	___	___	200 201
- vous harmonisez les standards d'évaluation	___	___	202 203
- ne s'applique pas	[ ] 204		
1.19 Vous etes deux professeur(e)s à partager le même groupe d'étudiant(e)s pour la partie théorique et la partie laboratoire d'un cours.	___	___	205 206
1.20 Dans le cas où vous etes deux professeur(e)s à partager le même groupe d'étudiant(e)s pour la partie théorique et la partie laboratoire d'un cours, dans la planification du cours:			
- vous proposez un plan d'études commun	___	___	207 208
- vous harmonisez les objectifs de la partie théorique et les objectifs de la partie laboratoire du cours	___	___	209 210
- vous harmonisez les critères d'évaluation	___	___	211 212
- vous harmonisez les standards d'évaluation	___	___	213 214
- vous harmonisez les instruments d'évaluation	___	___	215 216
- ne s'applique pas	[ ] 217		

	Oui	Non	
1.21 Dans le cas ou vous avez à donner un cours qui exige un ou des <u>pré-requis</u>:			
- vous tenez compte d'une évolution logique dans le contenu	---	---	218 219
- vous tenez compte d'une évolution logique dans les objectifs	---	---	220 221
- vous tenez compte d'une évolution logique dans les modèles d'enseignement	---	---	222 223
- vous tenez compte d'une évolution logique dans les méthodes d'évaluation	---	---	224 225
- ne s'applique pas [ ] 226			
1.22 Avez-vous une <u>politique départementale</u> (politique écrite) d'approbation des plans d'études?	---	---	227 228
1.23 Actuellement vous avez des plans d'études <u>cadres</u> départementaux ou disciplinaires (plan-cadre commun pour un numéro de cours donné)?	---	---	229 230

	Oui	Non	
I.24 Votre politique départementale d'approbation des plans d'études fixe:			
- la structure obligatoire d'un plan d'études (objectifs, contenu, méthodologie, etc...)	---	---	231 232
- les critères d'harmonisation des plans d'études	---	---	233 234
- les modalités d'adoption des plans d'études	---	---	235 236
- les modalités pour analyser la cohérence fins-buts-objectifs des plans d'études	---	---	237 238
- les modalités pour analyser la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études	---	---	239 240
- les modalités pour analyser les objectifs des plans d'études	---	---	241 242
- les modalités pour analyser les modèles d'enseignement proposés dans les plans d'études	---	---	243 244
- les modalités pour analyser les critères et les standards des évaluations proposées dans les plans d'études	---	---	245 246
- les modalités pour analyser les instruments d'évaluation proposés dans les plans d'études	---	---	247 248
- ne s'applique pas [ ] 249			

PARTIE 2: Aspects liés à l'enseignement.

	Oui	Non		
2.1 Pour vérifier la congruence de vos modèles d'enseignement avec vos objectifs de cours, vous vous appuyez:				
- sur des politiques départementales	---	---	53	54
- sur des discussions en assemblée départementale	---	---	55	56
- sur vos connaissances en psychopédagogie et en docimologie	---	---	57	58
- sur des échanges informels avec vos confrères(consoeurs)	---	---	59	60
- sur les exigences de la discipline	---	---	61	62
- sur votre formation professionnelle	---	---	63	64
- ne s'applique pas [ ] 65				
2.2 Dans vos cours, vous adaptez vos stratégies d'enseignement en fonction:				
- de la motivation des étudiant(e)s	---	---	66	67
- de la structure conceptuelle des étudiant(e)s	---	---	68	69
- des aptitudes des étudiant(e)s	---	---	70	71
- du rythme de la classe	---	---	72	73
- de l'évaluation formative que vous faites des apprentissages	---	---	74	75
- ne s'applique pas [ ] 76				
- autres_____				
_____				

	Oui	Non		
2.3 Pour tenir compte des <u>acquis</u> et du <u>développement intellectuel</u> variés de vos étudiant(e)s:				
- vous adoptez un rythme approprié à la moyenne de la classe	---	---	77	78
- vous adoptez des modalités et des stratégies d'enseignement variées	---	---	79	80
- vous faites de l'enseignement personnalisé	---	---	81	82
- vous êtes disponible aux étudiant(e)s	---	---	83	84
- ne s'applique pas [ ] 85				
- autres _____				
_____				
2.4 Utilisez-vous les <u>modèles</u> d'enseignement suivants? (modèles à portée cognitive)				
- la mnémotechnique (technique pour faciliter la rétention des faits)	---	---	86	87
- la saisie (méthode déductive) et la formation de concepts (méthode inductive)	---	---	88	89
- le développement à l'analyse	---	---	90	91
- le développement à la synthèse	---	---	92	93
- la résolution de problèmes	---	---	94	95

	Oui	Non	
2.5 Utilisez-vous les <u>modèles</u> d'enseignement suivants? (modèles à portée affective)			
- la formation à la prise de conscience (aide l'étudiant(e) à mieux se percevoir)	---	---	96 97
- la réunion (utilise le groupe pour aider l'étudiant(e) à mieux s'engager à des discussions sur les problèmes qui le concernent)	---	---	98 99
- la synectique (modèle qui sert à faciliter la créativité de l'étudiant(e))	---	---	100 101
- la pédagogie non directive (modèle qui facilite l'autonomie de l'étudiant(e): fixe ses objectifs propres, les moyens de les atteindre et s'évalue lui-même)	---	---	102 103
2.6 Utilisez-vous les modèles d'enseignement suivants? (modèles à portée sociale)			
- le jeu de rôle (traite des problèmes de relations humaines à travers l'action)	---	---	104 105
- la formation au groupe (aide l'étudiant(e) à participer efficacement dans un groupe et à l'animer)	---	---	106 107
- les jeux de société et de simulation (sert à apprendre les règles et les conventions des rôles sociaux (monopoly, jeu de carrière, etc.)	---	---	108 109
- l'enquête juridique (modèle ou l'étudiant(e) joue le rôle de juge et d'avocat dans des causes tirées des débats publics de l'heure)	---	---	110 111
- l'enquête sociale (modèle qui sert à explorer les phénomènes sociaux)	---	---	112 113
- la recherche en groupe (modèle qui par la négociation dans la classe vise à la résolution de problèmes sociaux généraux (le racisme, le sexisme, etc.!)	---	---	114 115

	Oui	Non	
2.7 Utilisez-vous les modèles d'enseignement suivants? (modèles à portée psychomotrice)			
- le conditionnement (vise à l'amélioration des capacités physiques et cardio-vasculaires)	---	---	116 117
- l'entraînement (facilite l'apprentissage d'un sport ou d'une activité physique complexe)	---	---	118 119
- la réduction du stress (sert à réduire l'anxiété qui entrave le fonctionnement humain)	---	---	120 121
- le contre-conditionnement (sert à remplacer l'anxiété dans une situation donnée par une réponse plus positive)	---	---	122 123

2.8 Votre <u>méthode</u> d'enseignement est de type:

- magistrale à 100% [ ] 124
- magistrale à 80% [ ] 125
- magistrale à 60% [ ] 126
- magistrale à 40% [ ] 127
- magistrale à 20% [ ] 128
- laboratoires [ ] 129
- séances de problèmes [ ] 130
- séminaires [ ] 131
- lecture de dossiers avec explications en classe [ ] 132
- travaux dirigés [ ] 133
- enseignement individualisé [ ] 134
- simulations [ ] 135
- discussions en groupe [ ] 136
- autres_____

	Oui	Non	
2.9 Si vous identifiez des <u>difficultés communes</u> à tous(toutes) les étudiant(e)s, vous:			
- réduisez les objectifs terminaux à atteindre	---	---	137 138
- maintenez néanmoins votre démarche telle que planifiée	---	---	139 140
- créez une démarche supplémentaire pour toute la classe avant de passer à l'étape suivante prévue au plan d'études	---	---	141 142
- réévaluez les échéanciers	---	---	143 144
- modifiez les modèles d enseignement	---	---	145 146
- modifiez les critères d'évaluation	---	---	147 148
- ne s'applique pas [ ] 149			
- autres _____			
_____			
2.10 Votre département a une politique pour aider les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage	---	---	150 151
2.11 Pour aider les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage:			
- vous prévoyez à leur attention des activités d'apprentissage d'appoint dans vos plans d'études	---	---	152 153
- vous leur proposez des cours supplémentaires durant la session	---	---	154 155
- vous les incitez à vous rencontrer à votre bureau	---	---	156 157
- vous leur proposez des travaux d'appoint en cours de session	---	---	158 159
- vous etes disponible à les aider s'il en font la demande	---	---	160 161
- ne s'applique pas [ ] 162			
- autres _____			

PARTIE 3: Aspects liés à l'évaluation des apprentissages.

		Oui	Non	
3.1	Dans vos plans d'études, vous proposez une évaluation des apprentissages de type:			
	- formatif exclusivement	---	---	163 164
	- sommatif exclusivement	---	---	165 166
	- formatif-sommatif	---	---	167 168
	- continu (tests sommatifs cumulés)	---	---	169 170
	- autres: _____			
	_____			
3.2	Vos évaluations des étudiant(e)s portent sur les domaines:			
	- cognitif	---	---	171 172
	- affectif	---	---	173 174
	- social	---	---	175 176
	- psychomoteur	---	---	177 178
3.3	Pouvez-vous identifier vos principaux modèles d'évaluation parmi les modèles suivants?			
	- la pédagogie par objectif	---	---	179 180
	- l'analyse de besoins	---	---	181 182
	- la critique d'art	---	---	183 184
	- l'expertise professionnelle	---	---	185 186
	- l'étude de cas	---	---	187 188
	- l'approche systémique	---	---	189 190
	- ne s'applique pas [ ] 191			
	- autres: _____			
	_____			

	Oui	Non	
3.4 Pour évaluer les apprentissages des étudiant(e)s dans le domaine <u>cognitif</u>, vous utilisez:			
- des examens objectifs à choix multiples	---	---	192 193
- des examens à réponses brèves	---	---	194 195
- des examens à réponses élaborées	---	---	196 197
- des examens traditionnels (solution de problèmes)	---	---	198 199
- des travaux longs	---	---	200 201
- des travaux courts	---	---	202 203
- des exercices à remettre	---	---	204 205
- des présentations en classe par l'étudiant(e)	---	---	206 207
- ne s'applique pas [ ] 208			
- autres _____			
_____			
3.5 Pour évaluer les apprentissages des étudiant(e)s dans le domaine <u>affectif</u>, vous utilisez:			
- une échelle d'appréciation	---	---	209 210
- une grille d'observation	---	---	211 212
- ne s'applique pas [ ] 213			
- autres _____			
_____			

		Oui	Non	
3.6	Pour évaluer les apprentissages des étudiant(e)s dans le domaine <u>social</u>, vous utilisez:			
	- l'entrevue	---	---	214 215
	- le questionnaire	---	---	216 217
	- la grille d'observation	---	---	218 219
	- le sondage	---	---	220 221
	- l'enquête	---	---	222 223
	- ne s'applique pas [ ] 224			
	- autres _____			
	_____			
3.7	Pour évaluer les apprentissages des étudiant(e)s dans le domaine <u>psychomoteur</u>, vous utilisez:			
	- la grille d'observation	---	---	225 226
	- la liste de vérification	---	---	227 228
	- le test de performance	---	---	229 230
	- ne s'applique pas [ ] 231			
	- autres _____			
	_____			

	Oui	Non	
3.8 Votre <u>évaluation des apprentissages</u> en cours de session sert à:			
- donner une note à l'étudiant(e)	---	---	232 233
- identifier les difficultés d'apprentissage de l'étudiant(e)	---	---	234 235
- proposer des démarches d'apprentissage d'appoint aux étudiant(e)s en difficulté	---	---	236 237
- informer l'étudiant(e) sur son cheminement	---	---	238 239
- ne s'applique pas [ ] 240			
- autres _____			
_____			
3.9 En regard de la <u>planification</u> du cours, votre évaluation des apprentissages en cours de session sert à:			
- réévaluer votre processus d'enseignement, les étapes d'apprentissage et les échéanciers	---	---	241 242
- faire un bilan du projet d'apprentissage défini par le plan d'études	---	---	243 244
- répondre de vos responsabilités envers l'étudiant(e) et la société	---	---	245 246
- ne s'applique pas [ ] 247			
- autres _____			
_____			

Oui Non

3.10 Concernant la partie théorique de vos cours, la fréquence des évaluations formatives des étudiant(e)s par session est de:

- 1 fois [ ] 248
- 2 fois [ ] 249
- 3 fois [ ] 250
- 4 fois [ ] 251
- 5 fois et plus [ ] 252
- ne s'applique pas [ ] 253

3.11 Concernant la partie théorique de vos cours, l'évaluation formative de vos étudiant(e)s prend la forme de:

- rencontres personnelles après identification de difficultés --- --- 254 255
- commentaires sur les travaux écrits avec possibilité de reprendre le travail --- --- 256 257
- questionnaires pré-examen corrigés, annotés, mais non compilés dans la note finale --- --- 258 259
- disponibilité à la demande de l'étudiant(e) --- --- 260 261
- ne s'applique pas [ ] 262
- autres _____

3.12 Concernant la partie théorique de vos cours, la fréquence (nombre par session) des évaluations sommatives apparaissant dans vos plans d'études est de:

- 1 fois [ ] 263
- 2 fois [ ] 264
- 3 fois [ ] 265
- 4 fois [ ] 266
- 5 fois et plus [ ] 267
- ne s'applique pas [ ] 268

Oui Non

3.13 Concernant la partie <u>laboratoire</u> de vos cours, la fréquence des évaluations <u>formatives</u> des étudiant(e)s par session est de:

- 1 fois [ ] 269
- 2 fois [ ] 270
- 3 fois [ ] 271
- 4 fois [ ] 272
- 5 fois et plus [ ] 273
- ne s'applique pas [ ] 274

3.14 Concernant la partie <u>laboratoire</u> de vos cours, l'évaluation <u>formative</u> des étudiant(e)s prend la forme de:

- rencontres personnelles après identification de difficultés --- --- 275 276
- commentaires sur les travaux écrits avec possibilité de reprendre le travail --- --- 277 278
- disponibilité à la demande de l'étudiant(e) --- --- 279 280
- ne s'applique pas [ ] 281
- autres _____

_____

Oui Non

3.15 Concernant la partie laboratoire de vos cours, la fréquence (nombre par session) des évaluations sommatives apparaissant dans vos plans d'études est de:

- 1 fois [ ] 53
- 2 fois [ ] 54
- 3 fois [ ] 55
- 4 fois [ ] 56
- 5 fois et plus [ ] 57
- ne s'applique pas [ ] 58

3.16 Concernant l'aspect stage de vos cours, la fréquence (nombre par session) des évaluations formatives apparaissant dans vos plans d'études est de:

- 1 fois [ ] 59
- 2 fois [ ] 60
- 3 fois [ ] 61
- 4 fois [ ] 62
- 5 fois et plus [ ] 63
- ne s'applique pas [ ] 64

3.17 Concernant l'aspect stage de vos cours, l'évaluation formative des étudiant(e)s prend la forme de:

- rencontres personnelles après identification de difficultés ___ ___ 65 66
- commentaires sur les travaux écrits avec possibilité de reprendre le travail ___ ___ 67 68
- disponibilité à la demande de l'étudiant(e) ___ ___ 69 70
- ne s'applique pas [ ] 71
- autres _____

_____

Oui Non

3.18 Concernant l'aspect stage de vos cours, la fréquence (nombre par session) des évaluations sommatives apparaissant dans vos plans d'études est de:

- 1 fois [ ] 72
- 2 fois [ ] 73
- 3 fois [ ] 74
- 4 fois [ ] 75
- 5 fois et plus [ ] 76
- ne s'applique pas [ ] 77

3.19 Les étudiant(e)s sont informé(e)s des critères et des standards de vos évaluations sommatives:

- par le biais de vos plans d'études --- --- 78 79
- par le biais de dossiers remis en classe --- --- 80 81
- verbalement avant l'examen --- --- 82 83
- sur la copie d'examen --- --- 84 85
- après correction de l'examen --- --- 86 87
- ne s'applique pas [ ] 88

3.20 Les étudiant(e)s sont informé(e)s des objets (sur quoi portent) de vos évaluations sommatives:

- par le biais de vos plans d'études --- --- 89 90
- par le biais de dossiers remis en classe --- --- 91 92
- verbalement avant l'examen --- --- 93 94
- ne s'applique pas [ ] 95

	Oui	Non	
3.21 L'interprétation de vos évaluations sommatives est de type:			
- normative (par rapport à la moyenne)	---	---	96 97
- critériée (par rapport aux objectifs proposés)	---	---	98 99
- rang décile ou stanine	---	---	100 101
- professionnelle (par rapport aux exigences de la discipline ou de la profession)	---	---	102 103
- ne s'applique pas [ ] 104			
- autres _____			
_____			
3.22 De façon concertée avec vos confrères (consoeurs) du département:			
- vous uniformisez vos critères et vos standards d'évaluation	---	---	105 106
- vous harmonisez la fréquence de vos évaluations	---	---	107 108
- ne s'applique pas [ ] 109			
3.23 La notation de vos examens est de type:			
- numérique	---	---	110 111
- alphabétique	---	---	112 113
- qualitative (bien, très bien, etc...)	---	---	114 115
- ne s'applique pas [ ] 116			
- autres _____			
_____			

Oui Non

3.24 La notation de vos travaux est de type:

- numérique --- --- 117 118
- alphabétique --- --- 119 120
- qualitative (bien, très bien, etc...) --- --- 121 122
- ne s'applique pas [ ] 123
- autres _____

_____

3.25 En général, les étudiant(e)s reçoivent leurs examens corrigés:

- 1 à 3 jours après l'examen [ ] 124
- 4 à 7 jours après l'examen [ ] 125
- 8 à 15 jours après l'examen [ ] 126
- plus de 2 semaines après l'examen [ ] 127
- ne s'applique pas [ ] 128

3.26 En général, les étudiant(e)s reçoivent leurs travaux ou rapports de laboratoire corrigés:

- moins de 1 semaine après la date de remise [ ] 129
- entre 1 et 2 semaines après la date de remise [ ] 130
- plus de 2 semaines après la date de remise [ ] 131
- ne s'applique pas [ ] 132

3.27 Lors de la correction des travaux ou des examens, vous identifiez les difficultés propres à chaque étudiant(e) sur les copies mêmes. --- --- 133 134

	Oui	Non	
3.28 Suite à la correction des travaux ou des examens, vous <u>identifiez les difficultés des étudiant(e)s</u>:			
- en classe	---	---	135 136
- lors de rencontres personnelles que vous proposez aux étudiant(e)s en difficulté:	---	---	137 138
- à la demande des étudiant(e)s	---	---	139 140
- ne s'applique pas [ ] 141			
- autres _____			
_____			
3.29 Dans la <u>construction des examens et du choix des travaux</u>, tenez-vous compte de façon formelle des difficultés d'apprentissage déjà identifiées lors d'examens ou de travaux précédents?	---	---	142 143
3.30 Les critères prévalant à la construction de vos instruments d'évaluation sont:			
- les exigences de la discipline	---	---	144 145
- les exigences de la profession	---	---	146 147
- les exigences du cours suivant	---	---	148 149
- la congruence avec les objectifs spécifiques de votre plan d'études	---	---	150 151
- la sélection des étudiant(e)s	---	---	152 153
- ne s'applique pas [ ] 154			
- autres _____			
_____			

	Oui	Non	
3.31 Suite à la correction des examens, vous faites des <u>analyses statistiques</u> sur les résultats obtenus pour:			
- évaluer le coefficient de difficulté ou de réussite des questions proposées	---	---	155 156
- évaluer le coefficient de discrimination des questions proposées	---	---	157 158
- identifier des difficultés d'apprentissage précises	---	---	159 160
- ne s'applique pas [ ] 161			
- autres _____			
_____			
3.32 Par rapport à la <u>qualité</u> de l'évaluation des apprentissages, vos <u>difficultés</u> sont principalement dues:			
- à un manque de temps	---	---	162 163
- à des conditions de travail inadéquates	---	---	164 165
- à une réglementation pédagogique incohérente	---	---	166 167
- à un manque de communication entre les professeur(e)s	---	---	168 169
- à une formation pédagogique et/ou docimologique insuffisante	---	---	170 171
- ne s'applique pas [ ] 172			
- autres _____			
_____			

PARTIE 4: Aspects liés aux droits des étudiant(e)s.

		Oui	Non	
4.1	Vous informez les étudiant(e)s sur leurs droits et recours inscrits dans les règlements pédagogiques du collège:			
	- par le biais de vos plans d'études	---	---	173 174
	- verbalement en début de session	---	---	175 176
	- si besoin est en cours de session	---	---	177 178
	- ne s'applique pas [ ] 179			
4.2	Vous consultez vos étudiant(e)s pour ajouter ou modifier des éléments à votre plan d'études.	---	---	180 181
4.3	Lorsque vous les consultez sur le plan d'études:			
	- plusieurs étudiant(e)s suggèrent des modifications ou des ajouts [ ] 182			
	- quelques étudiant(e)s suggèrent des modifications [ ] 183			
	- aucun(e) étudiant(e) suggère des modifications [ ] 184			
	- ne s'applique pas [ ] 185			
4.4	Si les étudiant(e)s suggèrent des modifications à votre plan d'études, en tenez-vous compte?			
	- généralement [ ] 186			
	- quelquefois [ ] 187			
	- jamais [ ] 188			
	- ne s'applique pas [ ] 189			

		Oui	Non	
4.5	Vous vous assurez de la confidentialité de la transmission des résultats de vos évaluations.	---	---	190 191
4.6	Vous établissez une clé de correction correspondant à des critères précis avant de corriger les travaux et les examens.	---	---	192 193
4.7	Vos étudiant(e)s ont toujours droit à une révision de la note de leurs travaux ou examens.	---	---	194 195
4.8	Vous informez vos étudiant(e)s sur leurs recours dans un cas de fraude ou de plagiat.	---	---	196 197
4.9	Vous reconnaissez à l'étudiant(e) le droit de participer à son évaluation.	---	---	198 199
4.10	Vos étudiant(e)s ont le droit de reprendre un examen s'ils(elles) en font la demande.	---	---	200 201
4.11	Vos étudiant(e)s ont le droit de reprendre un travail s'ils(elles) en font la demande.	---	---	202 203
4.12	Lorsqu'un(e) étudiant(e) est absent(e) lors d'un examen:			
	- l'étudiant(e) est par le fait même exempté(e) de l'examen	---	---	204 205
	- l'étudiant(e) doit nécessairement reprendre l'examen	---	---	206 207
	- vous jugez le cas au mérite	---	---	208 209
	- ne s'applique pas	[ ] 210		
4.13	Lorsqu'un(e) étudiant(e) est absent(e) lors de la demande de remise d'un travail:			
	- l'étudiant(e) est par le fait même exempté(e) du travail	---	---	211 212
	- l'étudiant(e) est quand même tenu(e) de faire le travail	---	---	213 214
	- vous jugez le cas au mérite	---	---	215 216
	- ne s'applique pas	[ ] 217		

	Oui	Non		
4.14 Il vous arrive de reconnaître certaines <u>activités parascolaires</u> de vos étudiant(e)s jugées en accord avec les objectifs de vos cours.	---	---	218	219
4.15 Vous seriez prêt(e) à reconnaître certaines activités parascolaires de vos étudiant(e)s.	---	---	220	221
4.16 Accordez-vous la <u>possibilité</u> à un(e) étudiant(e) en difficulté d'apprentissage d'avoir la mention <u>incomplet</u> inscrite à son dossier (l'étudiant(e) peut éventuellement compléter les exigences du cours à la session suivante par exemple)?	---	---	222	223

PARTIE 5: Aspects liés à des politiques en évaluation des apprentissages.

	Oui	Non	
5.1 A votre avis, une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages est:			
- très utile	[ ]		53
- utile	[ ]		54
- plus ou moins utile	[ ]		55
- inutile	[ ]		56
- ne s'applique pas	[ ]		57
5.2 A votre avis, une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages devrait avoir pour buts:			
- de mettre en place les conditions d'une évaluation juste et équitable pour tous(tes) les étudiant(e)s	---	---	58 59
- d'assurer la planification et la coordination des activités d'évaluation au collège	---	---	60 61
- de rendre l'action éducative plus efficace en regard de l'apprentissage des étudiant(e)s	---	---	62 63
- de définir clairement les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun(e) par rapport à l'évaluation des apprentissages	---	---	64 65
- d'énoncer et préciser la nature et la portée des pratiques évaluatives utilisées au cégep	---	---	66 67
- de rendre compte de l'apprentissage des étudiant(e)s à partir de critères et de standards connus	---	---	68 69
- d'assurer un caractère d'équivalence et d'universalité des programmes et des cours dispensés au cégep	---	---	70 71
- ne s'applique pas	[ ]		72
- autres _____			

	Oui	Non		
5.3 A votre avis, une <u>politique institutionnelle</u> en évaluation des apprentissages devrait-elle <u>comprendre</u> les éléments suivants?				
- une problématique	---	---	73	74
- un lexique	---	---	75	76
- les buts de la politique	---	---	77	78
- les difficultés liées à l'évaluation	---	---	79	80
- les raisons de l'évaluation des apprentissages	---	---	81	82
- les principes directeurs de la politique institutionnelle	---	---	83	84
- les objectifs de l'évaluation des apprentissages	---	---	85	86
- les responsabilités	---	---	87	88
- les droits des étudiant(e)s	---	---	89	90
- une réglementation pédagogique	---	---	91	92
- la démarche-type d'élaboration de politiques départementales	---	---	93	94
- ne s'applique pas [ ] 95				
- autres _____ _____				

5.4 A votre avis, une politique départementale en évaluation des apprentissages est:

- très utile	[ ]	96
- utile	[ ]	97
- plus ou moins utile	[ ]	98
- inutile	[ ]	99
- ne s'applique pas	[ ]	100

5.5 A votre avis, une politique départementale en évaluation des apprentissages devrait avoir pour objectifs:

	Oui	Non	
- d'assurer la cohérence fins-buts-objectifs des plans d'études	---	---	101 102
- d'assurer la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études	---	---	103 104
- de préciser les responsabilités départementales en matière d'évaluation	---	---	105 106
- d'harmoniser les pratiques évaluatives à l'intérieur du département et/ou des disciplines	---	---	107 108
- d'informer les étudiant(e)s sur les exigences du département en matière d'évaluation des apprentissages	---	---	109 110
- ne s'applique pas	[ ]		111

- autres _____

_____

	Oui	Non	
5.6 A votre avis, une politique départementale en évaluation des apprentissages devrait faire connaître de façon spécifique:			
- les objectifs du département en matière d'évaluation des apprentissages	---	---	112 113
- les choix départementaux concernant les objectifs des cours	---	---	114 115
- les choix départementaux concernant les modèles d'enseignement	---	---	116 117
- les choix départementaux concernant les modèles et les instruments d'évaluation	---	---	118 119
- les choix départementaux concernant les critères et les standards d'évaluation	---	---	120 121
- les choix départementaux concernant la fréquence des évaluations	---	---	122 123
- les modalités d'harmonisation des pratiques évaluatives	---	---	124 125
- les modalités d'analyse de la cohérence fins-buts-objectifs des plans d'études	---	---	126 127
- les modalités d'analyse de la congruence objectifs-enseignement-évaluation des plans d'études	---	---	128 129
- les exigences départementales concernant l'élaboration des plans d'études	---	---	130 131
- les modalités d'adoption des plans d'études	---	---	132 133
- les responsabilités départementales concernant l'évaluation des étudiant(e)s	---	---	134 135
- les recours étudiant(e)s en regard de son évaluation	---	---	136 137
- ne s'applique pas [ ] 138			
- autres _____			

	Oui	Non	
5.7 Suivant votre perception actuelle, l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages est fondée si on considère:			
- le caractère public des collèges	___	___	139 140
- la nécessité de rendre des comptes à la société qui nous confie la responsabilité de l'enseignement collégial	___	___	141 142
- la nécessité de bien informer les universités et les employeurs sur les acquis des étudiant(e)s	___	___	143 144
- la nécessité d'harmoniser les pratiques évaluatives au collège	___	___	145 146
- la nécessité d'assurer une évaluation juste, équitable et de qualité des étudiant(e)s	___	___	147 148
- ne s'applique pas [ ] 149			
- autres _____			
_____			
5.8 Suivant votre perception actuelle, l'exigence d'élaborer une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages:			
- respecte l'autonomie des départements	___	___	150 151
- respecte la liberté académique des professeur(e)s	___	___	152 153
- est anti-professionnelle	___	___	154 155
- vise à contrôler les activités d'apprentissage dans les collèges	___	___	156 157
- vise éventuellement à évaluer les professeur(e)s	___	___	158 159
- ne s'applique pas [ ] 160			
- autres _____			
_____			

	Oui	Non	
5.9 A votre avis, la <u>responsabilité d'élaborer</u> une politique <u>institutionnelle</u> en évaluation des apprentissages relève:			
- de la compétence exclusive du conseil d'administration	---	---	161 162
- de la compétence exclusive de l'ensemble des départements	---	---	163 164
- de la compétence partagée des services pédagogiques et des départements	---	---	165 166
- de la compétence de tous les groupes concernés (y inclus les syndicats)	---	---	167 168
- ne s'applique pas [ ] 169			
- autres _____			
_____			
5.10 A votre avis, une <u>politique institutionnelle</u> en évaluation des apprentissages devrait:			
- codifier (se limiter à intégrer) les pratiques évaluatives déjà existantes au collège	---	---	170 171
- proposer des orientations pour combler les lacunes identifiées sans toutefois changer les fondements des pratiques actuelles	---	---	172 173
- innover en intégrant les théories nouvelles en évaluation	---	---	174 175
- ne s'applique pas [ ] 176			
- autres _____			
_____			

	Oui	Non	
5.11 A votre avis, les principales <u>difficultés</u> liées à l'implantation de politiques en évaluation des apprentissages seraient:			
- la diversité des conceptions en évaluation des apprentissages	---	---	177 178
- les divergences idéologiques sur le sens et la portée des politiques	---	---	179 180
- le vécu fortement disciplinaire des pratiques actuelles	---	---	181 182
- la variété des pratiques actuelles	---	---	183 184
- le peu de formation des professeur(e)s en docimologie et en psychopédagogie	---	---	185 186
- l'autonomie des départements	---	---	187 188
- la liberté académique des professeur(e)s	---	---	189 190
- les conditions de travail des professeur(e)s	---	---	191 192
- les contraintes budgétaires	---	---	193 194

- ne s'applique pas [ ] 195

- autres _____

_____

5.12 A votre avis, l'intégration de la théorie de <u>l'évaluation formative</u> aux pratiques actuelles est:

- très souhaitable [ ] 196
- souhaitable [ ] 197
- plus ou moins souhaitable [ ] 198
- non souhaitable [ ] 199

Oui Non

5.13 Selon votre perception actuelle, intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles est:

- très réalisable [ ] 200
- réalisable [ ] 201
- plus ou moins réalisable [ ] 202
- non réalisable [ ] 203

5.14 A votre avis, l'impossibilité ou la difficulté d'intégrer l'évaluation formative aux pratiques actuelles seraient due:

- aux finalités de l'éducation collégiale mal connues --- --- 204 205
- à l'absence d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages --- --- 206 207
- à l'absence de politiques départementales en évaluation des apprentissages --- --- 208 209
- à l'organisation pédagogique actuelle de l'enseignement collégial (cours sessionnels, pré-requis, vécu et objectifs disciplinaires, etc.) --- --- 210 211
- à une charge d'enseignement déjà trop lourde --- --- 212 213
- au peu d'intérêt manifesté par les étudiant(e)s en regard de leur évaluation --- --- 214 215
- à la surcharge de travail exigée par ce type d'évaluation --- --- 216 217
- ne s'applique pas [ ] 218
- autres _____

_____

	Oui	Non	
5.15 A votre avis, des <u>politiques en évaluation des apprentissages</u> (institutionnelles et départementales) doivent être accompagnées:			
- d'une réglementation seulement au niveau du collège (ex. un minimum de 4 évaluations par session pour tous les cours, politique de plagiat uniforme pour tous, etc...)	---	---	219 220
- d'une réglementation seulement au niveau départemental	---	---	221 222
- d'une réglementation aux deux niveaux selon les responsabilités devolues à chacun	---	---	223 224
- ne s'applique pas	[ ] 225		

ANNEXE II

LEXIQUE

Evaluation des apprentissages

Pour plus d'information, consulter les ouvrages suivants:

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Saint-Jean-sur-Richelieu, Editions Préfontaine Inc. 1982.

MINISTERE DE L'EDUCATION, Eléments de docimologie, Cahier 2 "Lexique", Québec, Gouvernement du Québec, mars 1984.

BLOOM, S. Benjamin et collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

KRATHWOHL, D. et collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1970.

HARROW, A.J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1977.

GOERLACH, L. et RACINE, S., "Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au Cégep", in Repères, essais en éducation, Numéro 4, 1984, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

N.B. Les mots en caractères gras font partie du lexique.

AFFECTIF (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les choix personnels, les sentiments, les émotions, les attitudes, les valeurs... donc axé sur la personne.

Voir "Evaluation des(de l') apprentissages" et "Taxonomie des objectifs.

Taxonomie selon KRATHWOHL

Réception

Développer chez l'étudiant(e) une sensibilité, un éveil de conscience, une volonté de recevoir, une attention positive par rapport à une communication ou un sujet donné.

Réponse

Développer chez l'étudiant(e) une volonté de répondre, provoquer chez lui(elle) un désir de réagir émotivement et de s'impliquer personnellement.

Valorisation

"Faire accepter une réalité ou un phénomène comme une valeur, une valeur même préférable à une autre, qui éventuellement fera l'objet d'un engagement personnel" (Voir Tousignant, p. 140).

Organisation

Développer chez l'étudiant(e) l'habitude de conceptualiser ses valeurs personnelles et d'établir leur relation hiérarchique en évitant les déséquilibres (éviter par exemple de développer un intérêt exagéré pour la lecture ou pour les sports au détriment d'autres activités essentielles à la formation).

Caractérisation

Développer chez l'étudiant(e) l'habitude d'agir selon des valeurs qui lui sont propres et qui caractériseront son style de vie, sa personnalité, son choix de carrière.

BUT

Ce que l'on se propose d'atteindre dans un **programme** spécifique. Le but se situe entre les **finalités** du **curriculum** (plus abstraites) et les **objectifs** des cours **opérationnels.** Exemples de buts:
"appliquer correctement les règles de grammaire"
"être capable de lire les journaux anglais"
"découvrir des erreurs de logique dans un discours".

Les buts découlent de manière cohérente des fins du curriculum (Cahiers de l'enseignement collégial) et permettent d'énoncer les **objectifs** terminaux des cours.

COHERENCE

Degré d'harmonisation entre les **finalités** du **curriculum** (formation collégiale) les **buts** des **programmes** et les **objectifs** terminaux des cours.

COGNITIF (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant la formation intellectuelle et technique (les connaissances et les habilités cognitives), donc axé sur le traitement de l'information.

Voir "Evaluation des(de l') apprentissages" et "Taxonomie des objectifs".

Taxonomie selon Bloom

Acquisition des connaissances

Consiste essentiellement à la mémorisation et la reproduction de données particulières (faits, dates, terminologie, etc.), de moyens permettant l'utilisation de ces données (classification, critères et méthodes) et de représentations abstraites (principes, lois, théories, etc...).

Compréhension

Habiletés intellectuelles permettant à l'étudiant(e) de connaître ce qui lui est communiqué et de s'en servir sans nécessairement établir un lien avec d'autres informations ou en saisir toute la portée (transposition, interprétation, extrapolation).

Application

Utilisation de représentations abstraites dans la résolution de cas particuliers et concrets (rappel et application de théories, de principes, de méthodes, de règles, de procédure. d'idées générales).

Analyse

Division d'une communication en ses parties constituantes afin d'éclairer les rapports entre les idées exprimées ou la hiérarchie de celles-ci.

Synthèse

Réunion des éléments ou parties constituantes d'une communication dans le but d'en former un plan ou une structure inexistante auparavant (production d'une oeuvre personnelle, élaboration d'un plan de travail ou d'action, élaboration d'une grille de classification).

Evaluation (critique)

Processus qui consiste, après avoir recueilli des informations, à poser un jugement sur des idées, des méthodes, etc..., en fonction de critères choisis (niveau objectif) et de valeurs sociales privilégiées (niveau subjectif) afin d'en arriver à un but précis.

CONGRUENCE

Degré d'adéquation, d'accord existant entre les trois actions fondamentales de toute **stratégie d'enseignement** : 1) la planification des **objectifs**, 2) l'enseignement (application de **modèles**) et 3) **l'évaluation des apprentissages**. Pour atteindre un **objectif** du domaine **affectif** par exemple, il est impératif d'utiliser des **modèles d'enseignement** et des instruments d'évaluation adéquats.

CRITERE

Caractéristique à laquelle on se réfère pour porter un jugement, une appréciation. Ce terme est utilisé pour les comparaisons qualitatives autant que pour les comparaisons quantitatives. Très souvent, l'évaluation se fait à partir de critères qualitatifs (particulièrement en sciences humaines) plutôt que quantitatifs.

ex. - évaluer un patineur artistique à partir de figures imposées, où les critères préétablis réfèrent à la hauteur du saut, la position de réception, le degré de difficulté, l'interprétation artistique...

- évaluer une dissertation en fonction de l'originalité des idées, la précision du vocabulaire, la présence de métaphores, l'organisation des paragraphes...

Lors d'une évaluation à **interprétation critériée**, la comparaison est faite entre le comportement de l'évalué et **l'objectif** ou la performance à atteindre, selon des critères qui permettent d'établir le degré de concordance ou d'écart.

CURRICULUM

"Ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants" (De Landsheere).

N.B. Dans les cegeps, il y a eu plusieurs débats sur les **finalités** de la formation collégiale (professionnelle, générale, fondamentale...) en fonction des besoins et des valeurs privilégiées par des groupes sociaux, mais il n'existe pas de véritable curriculum. Nous faisons plutôt référence à un **programme**, centré sur une discipline ou une orientation professionnelle spécifique.

DOCIMOLOGIE

"Science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés" (De Landsheere).

"Science de la mesure et de **l'évaluation** en éducation qui a comme objets d'étude, l'élaboration d'instruments de mesure, l'interprétation des informations obtenues par la mesure, le comportement des examinés de même que l'élaboration et la réalisation de plans d'évaluation"(Éléments de docimologie, 2, Québec).

EVALUTION

Processus qui consiste, après avoir recueilli des informations, à poser un jugement correspondant aux **critères** choisis (niveau objectif) et aux valeurs sociales privilégiées (niveau subjectif) afin de décider d'une action à entreprendre.

Selon l'objet, l'évaluation au cégep concerne les apprentissages, les programmes, les personnels et les institutions.

L'évalution peut se faire sous forme de mesure (aspect quantitatif) mais elle englobe aussi la description qualitative (jugements de valeur).

N.B. Différent de **"notation"** (résultat numérique ou alphabétique de l'évalution).

EVALUATION DES(DE L') APPRENTISSAGES

"Evalution des apprentissages": processus d'évalution des produits **cognitifs, affectifs, sociaux** et **psychomoteurs** résultant de l'apprentissage.

ex. - connaître le sens de l'expression "force gravitationnelle" (cognitif)

- découvrir le sens de valeurs religieuses orientant des choix personnels (affectif)

- identifier les mécanismes du travail de groupe (social)

- courir un kilomètre en 10 minutes (psychomoteur).

"Evaluation de l'apprentissage": processus d'évalution des opérations (habiletés) **cognitives, affectives, sociales** et **psychomotrices** permettant l'acquisition des apprentissages. Ces opérations transcendent les produits spécifiques.

ex. - aptitudes à analyser, à synthétiser, à résoudre des problèmes... (cognitif)

- aptitudes à entrer en communication, à agir selon ses valeurs, à ressentir, à être réceptif... (affectif)

- aptitudes à animer un groupe, à participer à des activités sociales... (social)

- aptitudes à développer de nouvelles dextérités, à créer, à organiser des matériaux... (psychomoteur).

N.B. L'expression "évaluation des apprentissages" sera utilisée pour désigner les deux sens.

EVALUTION FORMATIVE

Processus d'évaluation réalisé après chaque tâche d'apprentissage. Il porte, en principe, sur les **objectifs** intermédiaires. Il assure ainsi un rôle rétroactif (diagnostic), en identifiant les résultats et les difficultés d'apprentissage de l'étudiant(e), et un rôle prescriptif (projection), en proposant des activités correctrices ou des activités d'enrichissement permettant de continuer la démarche d'apprentissage.

N.B. Dans la perspective de l'évaluation formative, toute nouvelle tâche proposée à l'étudiant(e) ou toute nouvelle **stratégie d'enseignement** doivent tenir compte du diagnostic; cette évaluation s'étend sur une certaine période de temps et n'est pas compilée au bulletin de l'étudiant(e). Par conséquent, elle se complète par **l'évalution sommative** qui permet de donner une note finale en fin de cours ou de **programme.**

EVALUATION SOMMATIVE

Processus d'évaluation qui permet de faire un bilan, de porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages après un ensemble de tâches. L'évaluation sommative porte sur les

objectifs terminaux d'un cours. Elle sert à prendre une décision sur le passage de l'étudiant(e) à un autre cours, sur la sanction des études, sur la reconnaissance des acquis para-scolaires et sur l'orientation professionnelle de l'étudiant(e).

N.B. A l'inverse de **l'évaluation formative** qui, centrée sur l'étudiant(e), donne à celui-ci(celle-ci) une information sur son processus d'apprentissage, l'évaluation sommative renseigne l'étudiant(e) et la société (cégep, parents, gouvernement, employeurs...) sur la formtion acquise par l'étudiant(e).

FINALITE (fin)

Les finalités sont au **curriculum** (formation collégiale) ce que les **buts** sont au **programme** et les **objectifs** au cours. Elles réfèrent à la visée ultime de la formation collégiale et de ce fait elles concernent les valeurs et les options fondamentales choisies par la société. Elles sont plus intangibles, moins opérationalisables que les **objectifs**. "Développer le sens civique", "acquérir l'esprit critique", "susciter la créativité", "devenir autonome", "être polyvalent", "s'adapter aux changements, "manifester sa compétence dans une profession', "posséder une formation fondamentale", "acquérir le sens des responsabilités"...sont des finalités.

INTERPRETATION NORMATIVE

Appréciation du résultat obtenu par un(e) étudiant(e) en le comparant avec celui obtenu par d'autres étudiant(e)s de son groupe ou d'autres groupes. Comparaison avec la performance des autres étudiant(e)s. Différent de **interprétation critériée.**

INTERPRETATION CRITERIEE

Appréciation du résultat obtenu par un(e) étudiant(e) en fonction du degré d'apprentissage qu'il(elle) a atteint par rapport aux **objectifs** préalablement fixés ou encore par rapport à une tâche définie. Comparaison de la performance de l'étudiant(e) avec un **objectif** à atteindre. Différent de **interprétation normative** .

Voir "critère".

INSTRUMENT D'EVALUATION

Outil ou technique construit et utilisé dans l'unique but de recueillir des données pertinentes pour porter un jugement et ou prendre une décision (ex. test, enquête...).

INSTRUMENT D'ENSEIGNEMENT

Outil ou technique utilisé dans le but de faciliter les apprentissages en servant de support matériel à l'enseignement (ex. le manuel, le film, l'ordinateur, la bibliothèque...).

METHODE D'ENSEIGNEMENT

Ensemble de moyens ou de procédés utilisés pour atteindre un **but** ou un **objectif.** L'exposé magistral, l'analyse de texte, le tutorat, le séminaire... sont des méthodes d'enseignement.

Voir "Modèle d'enseignement".

METHODE D'EVALUATION

Ensemble de moyens ou de procédés utilisés pour vérifier l'atteinte d'un **but** ou d'un **objectif.** L'examen, la grille d'observation, l'exercice, l'entrevue... sont des méthodes d'évaluation.

MODELE

Représentation simplifiée qui décrit le fonctionnement d'un système complexe au moyen d'une série de variables et de propositions exprimant les relations existantes entre les variables (jugées significatives pour le fonctionnement du système). Le modèle est ainsi un schéma simplificateur, mais systématique, répondant à des choix, à des jugements privilégiés. En sciences sociales les modèles sont plus descriptifs qu'explicatifs ou prévisionnels.

Voir "Modèle d'enseignement".

MODELE D'ENSEIGNEMENT

Ensemble structuré de variables et de propositions théoriques (buts, postulats, concepts, principes), méthodologiques (étapes, organisation sociale, principes des interactions entre les participants, ressources) et pratiques (instruments et moyens d'application...) prônées pour atteindre des **objectifs** choisis. Les modèles varient selon les domaines d'objectifs visés: **affectifs, cognitifs, sociaux** et **psychomoteurs** (cf. pour des exemples de modèles, "Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage", Luce Goerlach et Serge Racine).

Voir "Modèle" et "Méthode d'enseignement".

Exemples de modèles d'enseignement

1. Modèles à portée cognitive

- la mnémotechnique: technique pour faciliter la rétention des concepts et des faits,
- la saisie et la formation de concepts (déduction et induction),
- le développement de l'analyse
- le développement de la synthèse
- la résolution de problèmes.

2. Modèles à portée affective

- la formation à la prise de conscience: aider l'étudiant(e) à mieux se percevoir,
- la réunion: utiliser le groupe pour aider l'étudiant(e) à mieux s'engager pour discuter de problèmes qui le(la) concernent,
- la synectique: faciliter la créativité de l'étudiant(e),
- la pédagogie non directive: faciliter l autonomie de l'étudiant(e), qui fixe ses propres objectifs, les moyens de les atteindre et qui s'évalue personnellement.

3. Modèles à portée sociale

- le jeu de rôle: traiter des problèmes de relations humaines à travers l'action,
- la formation de groupes: aider l'étudiant(e) à participer efficacement dans un groupe et à l'animer,
- les jeux de sociétés et de stimulation: pour apprendre les règles et les conventions des rôles sociaux,
- l'enquête juridique: l'étudiant(e) joue le rôle de juge et d'avocat dans des causes tirées des débats publics contemporains,
- l'enquête sociale: pour explorer les phénomènes sociaux,
- la recherche en groupe: résoudre des problèmes sociaux généraux par la négociation dans la classe (ex. racisme, sexisme...).

4. Modèles à portée psychomotrice

- le conditionnement: améliorer les capacités physiques et cardio-vasculaires,

- l'entraînement: faciliter l'apprentissage d'un sport ou d'une activité physique complexe,

- la réduction du stress: réduire l'anxiété qui entrave le fonctionnement humain,

- le contre-conditionnement: remplacer l'anxiété dans une situation donnée par une réponse plus positive.

MODÈLE D'ÉVALUATION

Ensemble structuré de variables et de propositions théoriques, méthodologiques et pratiques utilisées pour vérifier la formation réalisée par les processus d'apprentissage. L'analyse des besoins, la critique d'art, l'expertise professionnelle, l'étude de cas... sont des modèles d'évaluation.

Voir "Modèle".

NORMES

"Échelle à laquelle on se réfère pour interpréter les résultats individuels obtenus à un test standardisé. (Éléments de docimologie, Lexique, 2, Québec).

NOTATION

Processus qui consiste à synthétiser une évaluation sous la forme d'une note, d'un score ou d'une cote. La note peut être numérique (%), alphabétique (A) ou même qualitative (bien, très bien...). Différent d'**évaluation.**

OBJECTIF

Un objectif désigne la production d'un comportement réalisable, observable et mesurable. Il est donc toujours **opérationnel** (voir lexique) et très spécifique (relié à un contenu précis). On peut distinguer les objectifs intermédiaires (médiateurs) des objectifs terminaux. Les premiers concernent les tâches précises qui constituent des passages obligés ou choisis pour atteindre les seconds. Ils dérivent à la fois des objectifs terminaux et des acquis antérieurs des étudiant(e)s.

Ex. - Distinguer les 4 énoncés catégoriques (universelles affirmative et négative, particulières affirmative et négative) est un objectif intermédiaire à l'application de la méthode des diagrammes de Venn (objectif terminal), pour découvrir des erreurs de logique dans un discours (but du programme de philosophie) afin de développer l'esprit critique (finalité de la formation collégiale).

Voir "Opérationnel", "Cognitif", "Affectif", "Social" et "Psychomoteur".

OBJECTIVITE

Action d'objectiver, de rendre objectif, d'évaluer en tenant compte de la réalité des faits, de fonder son jugement sur des **critères** et des normes préétablis (et non modifiables selon ses préjugés ou émotions au moment de l'évaluation).

OPERATIONNEL

Pour être opérationnel, un objectif doit référer à la production d'un comportement qui est réalisable, reconnaissable et mesurable (cf. Piéron).

Il y a plusieurs méthodes pour opérationnaliser les objectifs, celles d'Hainault, de Bormuth, de Scandura sont les plus remarquables.

Selon De Landsheere, un objectif opérationnel comprend 5 indications:

"1) Qui produira le comportement souhaité?
2) Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint?
3) Quel sera le produit de ce comportement?
4) Dans quelles conditions le comportement devra avoir lieu?
5) Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant?"

Ex. - L'étudiant(e) saura construire un poste de radio transistor en choisissant lui-même les pièces du magasin en se référant au schéma adapté et l'appareil devra capter correctement des émissions d'au moins cinq émetteurs différents sur ondes moyennes.

PROGRAMME

- "Ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation" (extrait de l'édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, p. 13).

- "Agencement ou ensemble de cours qu'un(e) étudiant(e) doit achever avec succès pour obtenir une certification" (extrait des Cahiers 83-84 de la D.G.E.C.).

- Profil de sortie: ensemble des apprentissages réalisés pour un type d'étudiant(e) donné.

PSYCHOMOTEUR (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les habiletés corporelles et les activités physiques, donc axé sur la modification de comportements, (ex. habiletés sportives en éducation physique, maniement d'instruments en techniques infirmières, en musique, opérations techniques dans certaines disciplines professionnelles...).

Voir "Evaluation des (de l') apprentissages" et "Taxonomie des objectifs".

Taxonomie selon Harrow

Les mouvements réflexes

Situe l'apprentissage au niveau du réflexe (cf. flexion, étirement, inhibition, transfert de poids, redressement, etc...).

Les mouvements fondamentaux

Situe l'apprentissage au niveau des mouvements locomoteurs, non locomoteurs et de manipulation.

Les capacités perceptives

Vise à développer chez l'étudiant(e) les discriminations visuelle, auditive, tactile et kinesthésique (sensibilité profonde des muscles) ainsi que la coordination entre les sens.

Les capacités physiques

Vise à développer l'endurance, la force, la souplesse, l'agilité, la dextérité, etc... .

Les habilités motrices d'adaptation

Vise à dégager les éléments propres à améliorer les habilités motrices, du niveau simple au niveau complexe, du niveau débutant au niveau expert (ex. découvrir les modifications à apporter à son geste qui amélioreront son rendement).

La communication gestuelle

Vise à développer les mouvements d expression (posture, maintien, geste) et les mouvements d'interprétation et de création (ex. la mime...).

SOCIAL (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les interrelations avec les etres humains (ex. travail de groupe, animation, présentation d'une conférence avec débat...).

STANDARD

"Degré ou niveau d'exigence, d'excellence ou de connaissances, imposé pour prendre une décision d'admission, de réussite" (De Landsheere).

STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT

Art d'organiser et de réaliser les trois moments de l'enseignement: planification des **objectifs**, application de **modèles d'enseignement** et **évaluation des apprentissages.**

TAXONOMIE DES OBJECTIFS

Identification, classification et étude systématique des objectifs, selon le niveau de complexification.

Ex. - Objectifs cognitifs, actes intellectuels.

Selon Bloom	Selon d Hainault
- acquisition de connaissances	- reproduction
- compréhension	- conceptualisation
- application	- application
- analyse	- exploration
- synthèse	- mobilisation
- évaluation	- résolution de problèmes.

Ex. - Objectifs affectifs, choix personnels.

Selon Krathwohl

- réception
- réponse
- valorisation
- organisation
- caractérisation.

Ex. - Objectifs sociaux, interactions sociales, participation, action, adaptation.

Selon Racine

- avec une personne
- avec un groupe informel
- avec un groupe formel
- comme citoyen en société
- comme membre de la collectivité internationale.

Ex. - Objectifs psychomoteurs, actes psychomoteurs.

Selon Harrow

- mouvements réflexes
- mouvements fondamentaux
- capacités perceptives
- capacités physiques
- habiletés motrices d'adaptation
- communication gestuelle.

cf. à Robert Tousignant. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Québec. Editions Préfontaine Inc. 1982.

TEST

Instrument de mesure éprouvé dont on connaît la fidélité (donne les mêmes résultats si répété) et la validité (mesure ce qu'il prétend mesurer et pas autre chose). Il est toujours standardisé (uniformisation des conditions d'administration et de correction).

N.B. Le mot "examen" a un sens plus large et comprend toutes les formes d'épreuves y compris le test.

ANNEXE III

RESPONSABILITES DES INTERVENANT(E)S AU COLLEGE
(Extraits de documents officiels, déc. 84).

Actuellement, il existe divers règlements, politiques, décret ou conventions collectives qui délimitent certaines responsabilités des intervenant(e)s au collège. Le texte qui suit présente, d'une façon relativement exhaustive, les responsabilités spécifiques dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (R.R.P.C.) et le Règlement pédagogique du collège (R.P.C.), mais d'une façon moins élaborée celles définies dans la Politique générale d'évaluation du collège (1) (P.G.E.), et dans les Dispositions contituant des conventions collectives liant le collège et les professeur(e)s. L'attention ayant été focalisée dans ces deux derniers documents sur les tâches gravitant, directement ou indirectement, autour de l'évalution des apprentissages.

A cause de leurs caractères officiel ou légal, toute autre délimitation de responsabilités au collège devra tenir compte de ces documents.

1.00 - Le règlement sur le régime pédagogique du collégial (L.R.Q.c.C-29, a.18)

1.01 - Oblige le collège:

1) - à "adopter et appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiant(e)s" (art. 31),

2) - à choisir un certain nombre d'unités de la "spécialisation" (10 à 25% des unités) ou de la "concentration" (8 à 16 unités) des programmes, "à partir d'une liste de cours publiée dans les cahiers de l'enseignement collégial ou de cours d'établissement approuvés par le ministre. Le choix se fait en tenant compte des objectifs du programme, des besoins régionaux, des besoins particuliers des étudiant(e)s ainsi que des ressources dont le collège dispose (R.R.P.C. art. 13, 14, en vigueur le 1er juillet 1988).

---

1) La Politique générale d'évaluation du collège est actuellement en consultation. L'approbation de la politique révisée se fera à la réunion du Conseil d'administration du 14 juin 1985.

3) - à "organiser au cours de l'année scolaire au moins deux sessions comportant un minimum de 82 jours de classe chacune" (art. 21),

4) - à prendre la "responsabilité de faire établir, par chaque professeur(e) et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au plan-cadre publié dans les cahiers de l'enseignement collégial ou approuvé par le ministre s'il s'agit d'un cours d'établissement": "le plan détaillé doit contenir les objectifs du cours, le contenu, des indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages; le plan de cours doit être distribué aux étudiant(e)s inscrit(e)s à ce cours, au début de chaque session" (art. 23),

5) - "à prévoir, dans le calendrier scolaire, la date limite au-delà de laquelle un(e) étudiant(e) ne pourra abandonner un cours sans qu'un échec ne soit porté à son bulletin" (art. 29),

6) - à déterminer "la forme selon laquelle sont présentés les résultats d'évaluation, ainsi que la date de remise de ces résultats" (art. 30),

7) - à remettre "à chaque étudiant(e) inscrit(e) à un programme d'État un bulletin qui fait état des résultats de l'évaluation de l'étudiant(e) et dont la forme est prescrite par le ministre (art. 32). Un(e) étudiant(e), pour obtenir les unités attachées à un cours doit démontrer, à la satisfaction du collège, qu'il(elle) a atteint les objectifs du cours". De plus "l'apprentissage des étudiant(e)s est évalué pour chaque cours et le passage se fait par cours. La note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours est de 60%" (art. 27).

1.02 - Donne au collège le pouvoir:

1) - "d'élaborer des programmes d'établissement pour répondre à des besoins particuliers de formation de certain(e)s étudiant(e)s. Ces programmes sont soumis à l'approbation du ministre" (art. 17),

2) - "d'organiser des sessions (autres que les 2 obligatoires de 82 jours) et en fixer la durée. Ces sessions peuvent être destinées à des groupes ayant des besoins particuliers, elles peuvent être organisées le jour, le soir, l'été et suivant diverses modalités" (commentaires art. 21),

3) - "d'accorder une dispense pour un cours" (art. 24);

4) - "d'accorder une équivalence pour un cours (art. 25);

5) - "d'accorder une substitution de cours" (art. 26);

6) - d'autoriser un(e) étudiant(e) "qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il(elle) s'était inscrit(e) de s'inscrire à la session suivante" (art. 33).

1.10 - Les dispositions constituant des conventions collectives liant le Collège et ses professeur(e)s

1.11 - Déterminent certaines fonctions à l'assemblée départementale (art. 4-3.03):

1) - "assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux professeur(e),

2) - faire au collège des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement,

3) - recommander au collège les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales,

4) - recommander au collège, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des étudiant(e)s dans le cadre des conditions générales établies par le régime pédagogique,

5) - recommander au collège des choix de cours complémentaires offerts aux étudiant(e)s,

6) - définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable,

7) - fournir au comité de perfectionnement son avis sur les demandes de perfectionnement des professeur(e)s".

1.12 - Spécifient la tâche du(de la) coordonnateur(trice) de département "de rendre compte au collège des activités suivantes" (art. 4-3.10):

1) - "s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable",

2) - "voir à ce que soient dispensés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu".

1.13 - Attribuent aux professeur(e)s certaines fonctions (art. 8-4.00):

1) - réaliser une charge d'enseignement qui "comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement telles que: préparation du plan d'études, préparation de cours, de laboratoires ou de stages, prestation de cours, de laboratoires ou de stages, adaptation, rencontres avec les élèves, préparation, surveillance et correction des examens, révision de correction demandée par les élèves, journées pédagogiques organisées par le collège, rencontres départementales" (art. 8-4.01),

2) - compiler "les notes de chacun des contrôles, des examens ou des travaux qu'il(elle) donne aux élèves" (à moins d'entente contraire entre les parties) (art. 8-4.03a),

3) - remettre "les notes, selon la technique de transmission arrêtée par le collège" (à moins d'entente contraire entre les parties) (art. 8-4.03b),

4) - remettre "une note finale pour chaque cours au plus tard cinq jours ouvrables après la fin de chacune des sessions fixées par le calendrier scolaire" (à moins d'entente contraire entre les parties) (art. 8-4.03c).

1.20 - La politique générale d'évaluation du Collège de Drummondville (juin 1984)

Spécifie:

1.21 - "Les responsabilités du Conseil d'administration:

1) - approuver et réviser, au besoin, les politiques institutionnelles d'évaluation,

2) - approuver les plans institutionnels d'évaluation,

3) - recevoir les rapports d'évaluation non confidentiels,

4) - prendre les décisions concernant les recommandations qui lui sont acheminées.

1.22 - Les responsabilités du comité exécutif:

1) - s'occuper de l'administration courante des politiques et des plans institutionnels d'évaluation.

1.23 - Les responsabilités du directeur général:

1) - veiller au respect des politiques institutionnelles d'évaluation,

2) - veiller à l'exécution des plans institutionnels d'évaluation,

3) - présenter au Conseil d'administration un rapport sur l'état et les besoins du cégep en matière d'évaluation,

4) - transmettre au Conseil d'administration les rapports d'évaluation non confidentiels,

5) - soumettre au Conseil d'administration les recommandations appropriées suite aux entreprises d'évaluation.

1.24 - Les responsabilités du directeur des services pédagogiques:

1) - être responsable de l'application des politiques institutionnelles d'évalution des programmes de l'enseignement régulier, d'évaluation des apprentissages, d'évaluation des services pédagogiques,

2) - être responsable de la réalisation des plans institutionnels relatifs à l'évaluation des services pédagogiques et à l'évaluation des programmes et des apprentissages de l'enseignement régulier."

1.30 - Le règlement pédagogique du collège

Ce règlement qui se veut un prolongement du Règlement sur le régime pédagogique du collégial s'adresse prioritairement aux étudiant(e)s en précisant des modalités de fonctionnement pour être admis au collège (art. 3.00), pour choisir leurs cours (art. 4.00), pour recevoir une commandite (art. 16.00), pour modifier leur horaire (art. 13.00)... Toutefois, certaines modalités ont des incidences directes sur l'évaluation des apprentissages. Sans les résumer et en renvoyant au texte du Règlement, en voici les principaux sujets: 1) étalement dans le temps du programme d'études, afin d'adapter la charge hebdomadaire de travail à la situation personnelle ou scolaire de l'étudiant(e) (art. 5.00), 2) exigences minimales de réussite (art. 6.00), 3) plagiat, fraude et falsification (art. 7.00), 4) exemption d'éducation physique (art. 8.00), 5) délai pour compléter les apprentissages d'un cours (art. 9.00), 6) présence aux cours et aux examens (art. 10.00), 7) acheminement des plaintes en cas de non respect des droits étudiants (art. 11.00), 8) abandon de cours (art. 12.00), et 9) demande de révision de note (art. 14.00).

De plus, le Règlement pédagogique fixe des tâches.

1.31 - Au Collège:

1) - élaborer et diffuser le calendrier scolaire (art. 1.11),

2) - informer sur les critères d'admission, sur les programmes d'études offerts (art. 2.11) et sur les cours dispensés au collège (art. 4.00),

3) - offrir des cours d'appoint pour permettre la qualification du plus grand nombre possible d'étudiant(e)s (art. 2.13),

4) - refuser, en explicitant les raisons, un(e) étudiant(e) qui n'a pas réussit 50% des cours à sa dernière session (art. 6.11),

5) - exclure du collège un(e) étudiant(e) accusé(e) de fraude ou de falsification (art. 7.14),

6) - analyser les demandes d'exemption d'éduction physique (art. 8.21),

7) - déterminer la date limite d'abandon de cours et l'indiquer au calendrier scolaire (art. 12.11).

1.32 - A la direction des services pédagogiques:

1) - entendre le(la) professeur(e) et l'étudiant(e) lors du refus, par le(la) professeur(e), de la raison invoquée pour justifier l'absence à un examen (art. 10.02),

2) - s'assurer de la préparation, par le(la) professeur(e), d'un plan d'études pour chacun des cours qu'il(elle) doit dispenser et donner suite aux recommandations du département (art. 19.14),

3) - prendre une décision sur une recommandation de sanction pour plagiat faite par un comité de révision (art. 7.06),

4) - recevoir, analyser et donner suite à toute plainte, par un(e) étudiant(e), concernant le non respect de ses droits relatifs à l'acte pédagogique (ex. connaissance du plan d'études: cours conformes, en contenu et en durée, aux programmes officiels; connaissance de l'évalution de ses apprentissages) (art. 11.23).

1.33 - Aux services pédagogiques:

1) - déterminer les critères d'encadrement des cours d'appoint (en collaboration avec les départements) (art. 2.23),

2) - donner suite à une demande de révision de note en transmettant celle-ci au coordonnateur(trice) du département (art. 14.13).

1.34 - Au registraire:

1) - accorder des commandites (art. 11.12),

2) - tenir le dossier scolaire (art. 18.21).

1.35 - Aux aides pédagogiques:

1) - assister l'étudiant(e) lors d'une demande ou d'une suggestion d'allègement de programme (art. 5.21),

2) - autoriser, à des étudiant(e)s, des modifications d'horaires (art. 13.12),

3) - analyser le bulletin cumulatif de l'étudiant(e) et acheminer une recommandation pertinente (art. 17.22).

1.36 - Au département:

1) - déterminer les critères d'encadrement des cours d'appoint (en collaboration avec les services pédagogiques) (art. 2.23),

2) - désigner un membre, ou un(e) remplaçant(e) au(à la) coordonnateur(trice), au comité d'étude de cas de malhonnêteté (plagiat) (art. 7.22),

3) - vérifier la congruence des plans d'études avec les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évalution qu'il a élaborés pour les cours dont il est responsable. Suite à ces vérifications, transmettre ses recommandations à la direction des services pédagogiques (art. 19.12),

4) - transmettre les plans d'études à la direction des services pédagogiques (art. 19.23),

5) - se doter, si nécessaire, et selon sa spécificité, de règles particulières de fonctionnement à condition qu'elles soient jugées par le collège en accord avec le règlement pédagogique du collège (art. 20.13).

1.37 - Au(à la) coordonnateur(trice) du département:

1) - participer au comité d'étude de cas de malhonnêteté (art. 7.22),

2) - recevoir, analyser et donner suite à toute plainte, par un(e) étudiant(e), concernant le non-respect de ses droits relatifs à l'acte pédagogique (ex. connaissance du plan d'études, cours conformes, en contenu et en durée, aux programmes officiels, connaissance de l'évaluation de ses apprentissages (art. 11.23). En collaboration avec la direction des services pédagogiques,

3) - voir à former un comité de révision de note d'au moins trois professeur(e)s dont le(la) professeur(e) concerné(e). Seul(e) le(la) professeur(e) concerné(e) ou le comité de révision peut modifier la note de l'étudiant(e) (art. 14.23 - 14.24).

1.38 - Au(à la) professeur(e):

1) - imposer la note zéro pour un travail ou examen plagié, lors d'une première offense, et en informer les services pédagogiques (art. 7.12),

2) - remettre au secrétariat pédagogique une note finale pour chaque étudiant(e) au plus tard cinq (5) jours ouvrables après la fin de chacune des sessions (art. 9.12),

3) - déposer au secrétariat pédagogique, en même temps qu'une mention "incomplet", une entente de complétion d'apprentissage, conclue avec l'étudiant(e), qui indique la raison justifiant des délais supplémentaires (art. 9.21 - 9.23),

4) - "discuter" avec l'étudiant(e) qui a une plainte à formuler concernant le non respect de ses droits relatifs à l'acte pédagogique (art. 11.21),

5) - "recevoir" l'étudiant(e) qui se croit lésé(e) lors d'une remise de note, afin de régler le litige avant d'entreprendre une démarche de révision de note auprès d'un comité spécial (art. 14.21),

6) - préparer un plan d'études pour chacun des cours qu'il(elle) dispense et le transmettre à son département. Ce plan contient au moins les objectifs du cours, les méthodes pédagogiques, les modalités de participation au cours, les modalités d'évaluation (art. 19.21 et 19.12).

1.40 - Des politiques départementales

Certains départements se sont dotés d'une politique d'approbation des plans d'études et même de politiques, spécifiant, en fonction de l'article 20.13, les règlements pédagogiques du collège (ex. politique sur le plagiat, politique sur les délais d'apprentissage).

Evidemment, à cause de leur diversité, nous n'avons pas l'intention d'en dégager les responsabilités. Toutefois, précisons, d'une part, que celles-ci ne doivent pas entrer en contradiction avec les responsabilités énumérées ci-dessus et, d'autre part, que les responsabilités attribuées dans toute politique départementale d'évalution des apprentissages doivent rester congruentes avec les politiques et réglements du collège.